تجويد التعليم

باستخدام المعايير
وإدارة الجودة الشاملة

تأليف

د. إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي

الطبعة الأولى ٢٠١٤م

مكتبة غريب طوس

تجويد التعليم

باستخدام المعايير

وإدارة الجودة الشاملة

تأليف

د. إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي

١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م

ح مكتبة الشقري، ١٤٣٥هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم

تجويد التعليم باستخدام المعاييروإدارة الجودة الشاملة / إبراهيم أحمد مسلم الحارثي - الرياض، ١٤٣٥هـ

٣٠٤ ص؛ ١٧×٢٤سم

ردمك: ٨ - ٥١ - ٨٠٥٢ - ٦٠٣ - ٩٧٨

١- التعليم- تنظيم وإدارة ٢- ضبط الجودة ٣- الإدارة التربوية

أ. العنوان

ديوي ٣٧١,٢ ١٤٣٥/٥٣٩٣

رقم الإيداع: ١٤٣٥ / ٥٣٩٣

ردمك: ٨ - ٥١ - ٨٠٥٢ - ٦٠٣ - ٩٧٨

حقوق الطبع محفوظة للمؤلف

١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

الفهـــــــرس	الصفحة
المقدمة.	١١
الفصل الأول: الجودة الشاملة دواعيها وتطورها.	١٣
تعريفات الجودة:.	١٤
دائرة ديمنج.	١٥
نظرية سيكس سيغما.	١٧
نظرية المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة.	١٨
نظرية كروسبي.	١٩
نظرية ايشيكا.	٢٢
انتقال مفهوم الجودة إلى التعليم.	٢٤
إدارة الجودة الشاملة في التعليم.	٢٨
و- ربط الجودة بكفاءة النظام وفاعليته.	٣٦
معايير ضبط الجودة الشاملة في التعليم.	٣٧
شروط نجاح إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي.	٤٠
صعوبات تطبيق نظام الجودة الشاملة.	٤٢
الفصل الثاني: القيادة المدرسية وأثرها في تجويد التعليم.	٤٥
أ) نظرية ولدمان.	٤٥
ب-نظرية القيادة الخادمة Servantleadership.	٤٧
ج- نظرية القيادة الموقفية Situational leadership.	٤٩

الصفحة

الفهــــــرس

د-القيادة التعليمية: Instructional Leadership. ٥٠
هـ- بعض النظريات الناشئة. ٥٢
وارن بنس. ٥٢
بيتر بلوك. ٥٣
جيمس كولينز. ٥٣
ريتشارد المور. ٥٤
جيمس سبيلان. ٥٥
الجهود التركيبية: Synthesis Efforts. ٥٦
الفصل الثالث: التعلم الإجرائي للمعلمين وأثره على تجويد التعليم. ٦١
المواصفات المفتاحية للفرق المدرسية للتعلم الإجرائي. ٦٢
فوائد التعلم الإجرائي المدرسي ٦٣
دليل مشروع التعلم الإجرائي. ٦٥
الخطوة الأولى : ضع خطة للمشروع. ٦٥
الخطوة الثانية : افعل. ٦٦
الخطوة الثالثة : وصف العمل. ٦٧
الخطوة الرابعة : التأمل والتقويم. ٦٨
الفصل الرابع: نشوء حركة المعايير التربوية وانتشارها. ٧٣
إدارة الجودة الشاملة في التعليم. ٧٤
نشأة المعايير. ٧٥
حركة الإصلاح القائم على المعايير. ٧٨

الفهـــــرس

الصفحة

نظرية الجودة الشاملة وعلاقتها بالمعايير. ٨٠

تعريف المعايير. ٨١

نقل بؤرة المعايير. ٨٨

الفصل الخامس: بعض مشروعات تجويد التعلم العالمية. ٩١

١- مشروع تجويد التعلم في أستراليا. ٩١

٢- مشروع تجويد التعليم في ولاية أريزونا الأمريكية. ٩١

مشروع تجويد التعليم من خلال المعايير في ولاية إلينوي/ أمريكا. ٩٥

مشروع تجويد التعليم في ولاية نيوجرسي. ٩٩

الفصل السادس: جودة التعليم على مستوى المدرسة. ١٠٣

مؤشرات الجودة في المدارس. ١٠٥

معايير تحسين المدرسة في ولاية أريزونا. ١٠٩

معايير المدرسة المتميزة في ولاية مينيسوتا الأمريكية. ١١٣

الصفات المفتاحية للجودة. ١١٤

معايير الإدارة المدرسية في مرحلة الطفولة المبكرة. ١١٧

مبادئ التجويد العالي لبرامج الطفولة المبكرة. ١١٨

المعايير الإدارية لرياض الأطفال والمرحلة الأولية. ١٢٠

معايير التعلم للمرحلة الأولية في ولاية آريزونا الأمريكية. ١٢٣

معايير جودة التعليم ما قبل المدرسة في ولاية نيوجيرسي الأمريكية. ١٢٦

الفصل السابع: معايير القيادة للمديرين. ١٣١

١- القيادة التنظيمية: Organizational Leadership. ١٣١

الفهـــــرس

الصفحة

٢- القيادة التعليمية: InstructionLeadership ١٣٣
٣- القيادة الإنسانية والاجتماعية: Human and Interpersonal Leadership. ١٣٦
٤- القيادة المهنية: Professi onal Leadership ١٣٧
٥- القيادة السياسية والمجتمعية. ١٣٨
معايير المدير القائد حول ما ينبغي أن يعرفه المدير الفعال وما ينبغي أن يعمله. ١٣٩
معايير المديرين في ولاية أوهايو. ١٤٢
المعايير التقنية للإدارة التربوية. ١٤٨
الفصل الثامن: معايير المعلم المهنية. ١٥٥
القضايا الخمس الأساسية للمعايير المهنية للتعلم. ١٥٥
طور المجلس الوطني للمعايير المهنية للتعليم في أمريكا (NBPTS). ١٥٥
معايير المعلم المهنية في بريطانيا. ١٥٧
معايير المعلم المؤهل. ١٥٨
معايير الأداء للمعلمين المبتدئين. ١٦٣
معايير المعلم ذي المهارات المتقدمة. ١٦٥
المعايير التقنية للمعلمين في ولاية إلينوي. ١٦٨
معايير المعلمين المهنية في ولاية إلينوي. ١٧٧
معايير أداء المعلم في ولاية كلورادو. ١٧٩
معايير المعلم المهنية في ولاية أريزونا. ١٨١

الصفحة

الفهـــــرس

معايير المعلمين في ولاية ويسكنسن. ١٨٢
معايير المعلم التكنولوجية لولاية مريلاند. ١٨٤
معايير المعلم الجديد في ولاية كنتوكي. ١٨٥
معايير المعلم الخبير في ولاية كنتوكي. ١٨٧
معايير مهنة التعليم في ولاية كاليفورنيا. ١٨٩
معايير تطوير الهيئة التدريسية. ١٩٢
الفصل العاشر: معايير المناهج. ١٩٥
معايير المناهج في المرحلة الثانوية في ولاية كاليفورنيا. ١٩٥
معايير المناهج والتعليم في ولاية نيوجرسي / لمادة العلوم. ١٩٨
معايير المناهج وفي ولاية ساوت كارولينا. ٢٠٢
معايير العمليات. ٢٠٣
العدد والعمليات. ٢٠٥
معايير الغرف الصفية. ٢٠٦
الفصل الحادي عشر: إطار العمل في هذه الدراسة. ٢٠٧
مفهوم المدرسة الجيدة. ٢٠٧
منطلقات إطار العمل. ٢٠٨
النموذج الخماسي لتجويد التعليم. ٢٠٩
مدير المدرسة بصفته قائداً تربوياً. ٢٢٠
معايير القائد التربوي. ٢٢١
معايير التعلم خارج المدرسة. ٢٣٧

الفهـــــرس

الصفحة

معايير المعلم. ٢٤٢
معايير المعلم التكنولوجية. ٢٥٣
معايير عمليات التدريس. ٢٥٧
معايير البيئة التعلمية. ٢٦٩
معايير تقويم التعلم الصفي. ٢٧٤
معايير النمو المهني للهيئة التدريسية. ٢٧٨
معايير التحسين المدرسي المستدام. ٢٨٤
المـــراجـــع. ٢٩١

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد الأنبياء والمرسلين وآله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

الإتقان والتجويد مطلب شرعي وإنساني لأي عمل يتوجه إليه الإنسان، كما أنه مطلب رئيس لكل مؤسسة إنتاجية أو خدمية تسعى إلى التطوير والنماء، قال صلى الله عليه وسلم: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) رواه البيهقي. وقد انتبهت المؤسسات الصناعية في العالم إلى ضرورة تجويد العمل وضبطه وبذلت جهوداً كبيرة في هذا المجال أسفرت عن مجموعة من النظريات العلمية حول الجودة الشاملة، ومما لا شك فيه أن المجال الصناعي بحاجة إلى تلك الجهود لضبط الأداء و إتقان مخرجاته ومنتجاته وتجويدها؛ وإن مجال التربية والتعليم أولى منه بهذه الحاجة إلى التجويد لأنه المجال الذي تنشأ فيه وتتعلم الموارد البشرية التي تتوزع في الأرض لتعمرها وتطورها لحياة أفضل للإنسان خليفة الله في أرضه.

وقد تلقفت كثير من الدول المتطورة في العالم نظرية الجودة الشاملة، ونقلتها من مجال الصناعة إلى مجال التربية والتعليم، ووضعت المعايير التربوية لطرق التدريس والتقويم وللوظائف المدرسية المختلفة. ونتج عن ذلك تحسن ملحوظ في مخرجات نظمها التعليمية.

وحيث أن الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها؛ قمنا بهذه الدراسة، وتناولنا فيها قضية الجودة الشاملة بصورة عامة، ثم انتقلنا إلى الجودة الشاملة في التربية والتعليم بصورة خاصة، واستعرضنا بعض الدراسات والمشاريع السابقة التي عنيت بموضوع جودة التعليم والتقويم الشامل للمدرسة، كما تناولنا مجموعة من المعايير التربوية العالمية لجودة التعليم التي طبقت في عدد من الدول في أوروبا وأمريكا وأستراليا. وقد اطلعنا على إنجازات إدارات

الجودة التربوية وإدارات التقويم الشامل في وزارات التربية والتعليم في عدد من الدول العربية. وبناءً على ما استفدناه من استعراضنا للخبرة العالمية والعربية، وفي ضوء خبرتنا العملية الطويلة في عدد من الدول العربية واطلاعنا على الوضع الراهن فيها؛ اقترحنا إطاراً عاماً يتضمن معايير تربوية لتجويد التعليم تصلح للاستفادة منها في الدول العربية، ويمكن لأي دولة عربية أن تطبقها بشيءٍ من التعديل الذي يلائم ظروفها الخاصة.

إن المعايير المقترحة في هذه الدراسة والمؤشرات التربوية المرتبطة بها تشكل لغة مشتركة بين العاملين في المجال التربوي تساعدهم في تحليل الأداء التعليمي وتقويمه. كما تعطي نتائج بحثية موثوقة حول الأداء المدرسي. وفي الوقت نفسه تعطي مؤشرات واضحة للأداء يمكن أن تستخدم للتقويم الذاتي والتغذية الراجعة الموضوعية من المعلم والمشرف التربوي والمدير.

ويمكن لأي مدير مدرسة خاصة أن يستفيد منها في بناء خطة النمو المهني للهيئة التدريسية في مدرسته، وخطة التحسين الشاملة المستمرة للمدرسة. كما يستطيع أي مدير أو معلم أو مشرف تربوي يطمح إلى تحسين أدائه، وتوسيع معرفته، وترقية مستوى تعلم طلابه أن يستفيد منها.

اللهم هذا الجهد وعليك الاتكال ولا حول ولا قوة إلا بك. اللهم تقبل هذا العمل واجعله في ميزان حسناتنا واجعل فيه الخير والبركة لأسرة التربية والتعليم في وطننا الحبيب، وصلِّ اللهم على سيدنا محمد وآله وصحبه والتابعين والحمد لله رب العالمين.

المؤلف

١٤٣٥هـ-٢٠١٤م

الفصل الأول

الجودة الشاملة دواعيها وتطورها

لقد نشأ مصطلح الجودة أو إدارة الجودة في المجال الاقتصادي في النصف الثاني من القرن العشرين. ويرى كثير من الخبراء أن أول من كتب في إدارة الجودة الشاملة الأمريكي ديمنج (Deming)إلا أن كتاباته لم تجد آذاناً صاغية عند أرباب الصناعة في أمريكا فارتحل إلى اليابان وهناك وجد التربة الخصبة. وقد تبنَّت الصناعة اليابانية أفكار ديمنج وطورتها؛ مما أدى إلى اكتساح البضائع اليابانية للأسواق العالمية. وهنا تنبه أرباب الصناعة الأمريكية إلى الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة، ومما ساعد على انتشار أفكار الجودة اتفاقية التجارة العالمية التي أزالت الحواجز الاقتصادية بين الدول، وأصبحت قضية جودة المنتجات من أولويات الشركات المتنافسة في سوق التجارة العالمية. مما دعا المنظمة الدولية للمعايير[١] إلى وضع مواصفات ومعايير لضمان جودة المنتجات، عرفت باسم الأيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000). ولكن المتفحص لنظام الأيزو ٩٠٠٠ يجد أنه وصف للإجراءات والعمليات التي تؤدي إلى جودة المنتجات؛ فهي والحالة هذه لا تعطي ضماناً لجودة المنتجات بقدر ما تعطي ضماناً للعمليات والإجراءات التي تؤدي إلى المنتج الجيد. وقد وضعت المنظمة الدولية للمعايير فيما بعد نظام الأيزو ٩٠٠١، ونظام الأيزو ٩٠٠٢ لضمان جودة المنتجات، وبذلك ساهمت في بلورة مفهوم الإدارة الشاملة للجودة[٢]. وقد انتقل بعد ذلك مفهوم الجودة من المجال الاقتصادي

---

(1) International standards Organization

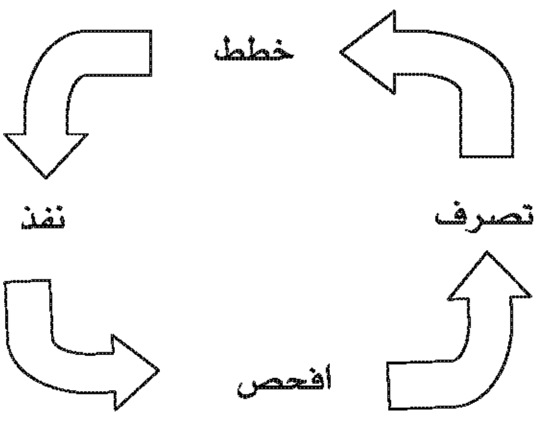
(2) TQM Total Quality Management

إلى مجــال التعليم، مع ملاحظــة تغيير مفهوم العملاء ومفهــوم المنتج وكذلك المفهومــات الأخرى مثل المدخلات والعمليــات والمخرجات وغيرها. ولكن تبقى ثقافــة الجودة والأفكار الأساســية فيها متشــابهة إلى حد بعيد ســواء كانت في المجال التعليمي أو المجال الاقتصادي.

تعريفات الجودة:

يزخــر أدب المجال بتعريفات كثيرة للجودة، وقد ذكر الخطيب عدداً وافراً منها (الخطيب، ٢٠٠٣، ص٥-١٣) وتشــترك معظمها في التركيز على إرضــاء العميل وعلى الاســتمرار في تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات، ومطابقة مواصفات المنتج لمعايير المتطلبات.

ويــرى إدوارد ديمينج (Deming، 1982) أن الحرص على جودة المنتج يــؤدي إلى زيــادة الأرباح وتتكون نظريته من أربعة مراحل عرفت لاحقاً باســم دائرة ديمنج وهي:



- **دائرة ديمنـــج**

لخصــ ديمنج مبادئــه فيما عرف بنظرية الأربعة عشــر نقطة والتي تركز أساساً على فلسفة الإدارة ومشاركة العاملين.

نظرية النقاط الـ (١٤) لديمنج.

فيما يلي النقاط الأربعة عشر لنظرية ديمنـج:

١. الجودة أولاً ويأتي الربح نتيجة حتمية لتحقيق الجودة.

٢. قرار الجودة وتطبيقها مسئولية كل فرد في الشركة.

٣. اجعـل نظـام الجـودة متضـمن في العمليـات وليسـ التفتيشـ عنها في المخرجات.

٤. الاهتمام برضى العميل بقدر الاهتمام بتقليل التكلفة.

٥. التحسين المستمر رحلة لا نهاية لها.

٦. تدريب الموظفين على الإنتاج أهم من تطوير الإدارة.

٧. ضرورة التزام الإدارة العليا برؤية استراتيجية للجودة.

٨. ضمان حرية النقد البناء للموظفين وتوفير الأمان لهم.

٩. بناء جسور التعاون لا التنافس بين الإدارات.

١٠. التخلص من الشعارات والتعليمات.

١١. عدم التركيز على الأهداف الكمية بطريقة تضر بالجودة والفعالية.

١٢. بنـاء نظـام إداري يشـجع الموظفين علـى تفعيـل إمكاناتهم في العمل.

١٣. بناء برنامج تدريب قوي على أدوات وتقنيات الجودة.

١٤. إيجاد التنظيم اللازم لمتابعة هذه التغييرات.

ولابد من التنويه إلى نشوء مفاهيم مصاحبة لمفهوم الجودة مثل مراقبة الجودة أو ضبط الجودة[١]، وضمان الجودة[٢]، وإدارة الجودة[٣]، وإدارة الجودة الشاملة[٤] والجودة النوعية[٥].

ورغم أن أدب المجال يزخر بتعريفات مختلفة لكل منها إلا أننا سنعتمد في هذه الدراسة تعريفاً إجرائياً لكل منها. رغم أنها مرتبطة مع بعضها وذات أثر تبادلي:

- ضبط الجودة أو مراقبة الجودة عبارة عن الإجراءات التي تستخدم لمراقبة سير عمليات الإنتاج ومتابعة مراحل تقديم خدمة معينة للتأكد من أنها مطابقة لمواصفات الجودة المحددة.

ضمان الجودة عبارة عن مجموعة النشاطات المخطط لها في نظام الجودة بهدف توليد الثقة لدى العملاء بأن مواصفات المنتج مطابقة لمعايير نظام الجودة.

الجودة النوعية وهي عبارة عن إجراءات مصممة على مستوى المؤسسة تهدف إلى متابعة الممارسات العملية وتقويمها للتأكد من ملاءمتها بطريقة فعالة لمتطلبات نظام الجودة.

إدارة الجودة الشاملة عبارة عن جميع التدابير والإجراءات التي تتخذها إدارة المؤسسة لتحديد أهداف الجودة ومستوياتها وسياساتها ومسؤولياتها بهدف التحسين المستمر في المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام المؤسسة.

---

(1) Quality Control
(2) Quality Assurance
(3) Quality Management
(4) Total Quality Management
(5) Specific Quality

- **نظرية سيكس سيغما** [1]

تعني سيكس سيغما؛ ٦ انحرافات معيارية وهو مصطلح إحصائي حيث سيغما هو اسم للحرف اليوناني الذي يستخدم عادة للرمز إلى الانحراف المعياري. وتتضمن هذه النظرية بعض المبادئ الأساسية المستخدمة في الهندسة وإدارات الأعمال وتتكون من خمس خطوات هي: التعريف والقياس والتحليل والتحسين والمراقبة وتختصر في الأحرف التالية DMAIC التي هي أوائل الكلمات الانجليزية (Define، Measure، Analyze، Improve، Control). تم تطوير هذه النظرية عام ١٩٨٦م من قبل شركة موتورلا، وذاع صيتها بعد أن استخدمتها شركة جنرال الكتريك عام ١٩٩٥م.

وتضم مجموعة تقنيات وأدوات لتطوير الأعمال وتحسين الإنتاج عن طريق إزالة أسباب العيوب وتقليل التباين في التصنيع والعمليات التجارية، بحيث تصل نسبة الخطأ إلى ٣،٤ في المليون (٠٠٠٠٣٤٪) وهي نسبة قريبة جداً من الصفر وتتحقق هذه النسبة على بعد (٦) انحرافات معيارية موجبة في منحنى التوزيع الطبيعي ولهذا سميت النظرية بهذا الإسم. وهذا يعني عملياً انعدام الأخطاء في المنتج وهو ما نادى به كروسبي في نظريته للجودة كما سنرى لاحقا. وقد استعارت هذه النظرية بعض المصطلحات المستخدمة في رياضة "الجودو" مثل الحزام الأسود والحزام الأصفر...

وفيما يلي تعريف كل خطوة من الخطوات المذكورة:

١- التعريف[2]: ويقصد به تحديد المشروع المطلوب تحسنه من حيث الأهداف والخطة التنفيذية والتكلفة، والعيوب المراد تصليحها، وخارطة العمليات، وفرق العمل.

---

(1) Six Sigma

(2) Define

٢- القياس[1]: ويقصد به تحديد الخط المرجعي لعملية القياس الذي يتم قياس التحسين بالنسبة إليه. ويتم في هذه الخطوة جمع المعلومات الكاملة عن المشروع المراد تحسينه وترجمتها إلى بيانات لتكون مرجعاً لعملية قياس مدى التحسن الحاصل.

٣- التحليل[2]: ويقصد به تحليل الوضع الراهن وتشخيص العيوب في جودة العمليات والمنتجات وتحديد أسبابها سواء كانت في الأشخاص أو التجهيزات أو بيئة العمل أو أسلوبه.

٤- التحسين[3]: ويقصد به القيام بتصحيح العيوب التي تم اكتشافها في الخطوة السابقة وإزالة أسبابها وتحقيق الجودة في المنتج أو العمليات.

٥- المراقبة[4]: ويقصد بها وضع آليات لمراقبة الالتزام بتحقيق التحسينات التي وضعت في الخطوة السابقة.

- **نظرية المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة[5].**

يتكون هذا النموذج من قسمين أساسين وكل منهما يتكون من عدة عناصر على النحو التالي:

١- الممكنات[6] وتتكون من:

أ) القيادة وهي مسؤولة عن وضع رؤية المؤسسة ومهمتها وأخلاقياتها وأساليب إدارتها وتطويرها وتعاملها مع أفرادها ومع المجتمع الخارجي.

---

(1) Measure
(2) Analyze
(3) Improve
(4) Control
(5) European Foundation for Quality Management
(6) enablers

ب) الأشـخاص: وهم الأفراد العاملون في المؤسسـة في مختلف المسـتويات وبرامج النمو المهني لهم، ومشاركتهم في تسيير العمل في المؤسسة.

ج) السياسـات والاسـتراتيجيات: وتقوم الحاجات الحاضـرة والمستقبلية للمؤسسة وعلى أداء العاملين ونتائج البحوث والدراسات.

د) الموارد والشراكات: وتشمل المواد والتجهيزات والأرصدة المالية المتوفرة للمؤسسة بالإضافة إلى المولين والمزودين والمستشارين الخارجيين.

٢- المنتجات: وتتكون من:

أ) العمليات وتتضـمن العمليـات الإدارية والفنية التي تجري في المؤسسـة بناء على حاجاتها من أجل تحقيق أهدافها وتطلعاتها.

ب) النواتج وهي ما تحققه المؤسسة من منافع علىمستوى كل من الزبائن، والأشـخاص العاملين فيها والمجتمع، وتخضـع النواتج للقياس المستمر في ضوء المعايير والحاجات للفئات الثلاث السابقة.

ج) نواتج الأداء الرئيسة: وتمثل مدى تحقيق المؤسسة لتطلعاتها وسياساتها واسـتراتجياتها، وقياس هذه النواتج يسـتخدم تغذية راجعة لعملية التحسـين المستمر للمؤسسة.

- **نظرية كروسبي:**

ومـن النماذج الشـهيرة للجودة نمـوذج كروسـبي (Croaby) وقد اقترن اسـمه بكونه أول من نادى بفكرة عدم وجود عيـوب في المنتج، أو ما يطلق عليه بمفهوم "العيوب الصفرية"(١).

---

(1) Zero defects

كما يضاف إلى إسهامات كروسبي كونه أول من أشار إلى أن الجودة تتحقق بالمجان[1]، ودون تكاليف إضافية، أي أنه إذا تحققت جودة المطابقة للمواصفات فإن تكلفة الجودة سوف تختفي تماماً.

وبالإضافة إلى كل هذا فقد صاغ كروسبي عدة مسلمات عرفت بمسلمات إدارة الجودة[2]، وتتخلص في أربع مسلمات هي:

- تعريف الجودة بأنها تطابق المتطلبات والمعايير، وهي تعتمد على إنجاز الأعمال الصحيحة أول مرة بواسطة جميع العاملين.
- إن تحقيق الجودة مرهون بمنع حدوث العيوب والأخطاء، فنظام تحقيق الجودة هو نظام وقائي.
- إن معيار الأداء الأساسي للجودة هو الخلو من العيوب والأخطاء[3]، فعند معرفة المتطلبات وطريقة تحقيقها يتم تجنب الوقوع في الأخطاء.
- إن قياس الجودة[4] في الأداء هو مقدار تكلفة الأخطاء (فكلماتحققت جودة المطابقة اختفت التكاليف التي تدفعها المؤسسة بسبب عدم المطابقة للمواصفات). (درة، ١٩٩٤م).

وقد صاغ كروسبي قائمة بأربع عشرة خطوة (على سبق ديمنج) لتحسين الجودة في أية مؤسسة، وهي كالتالي:

١- التزام الإدارة بالجودة أي أن تضع الإدارة العليا الجودة في قمة أولوياتها.

---

(1) Quality is Free
(2) Absolutes of Quality Management
(3) Zero defects
(4) Quality Measurement

٢- طريقة تحسين الجودة: على الإدارة العليا أن تشكل فريقاً لدراسة تحسين الجودة يتميز بتوجه واضح، وقيادة متميزة.

٣- قياس الجودة باستخدام الطرق الموضوعية المناسبة.

٤- تحديد تكلفة الجودة للتأكد من أن مجالات التحسين والتنظيم وعملياتهم تحقق النتائج المرجوة.

٥- الوعي بالجودة ويتم على كافة مستويات العاملين، وفي جميع العمليات الإدارية.

٦- الإجراء التصحيحي ويعتمد على توفير معلومات عن المشكلات من خلال التقويم ودوائر الجودة (مناقشات العاملين).

٧- التخطيط السليم لمنتج خالٍ من الأخطاء وذلك لتلافي العيوب في المخرجات.

٨- تعليم المشرفين والعاملين وتدريبهم في مختلف مستويات الإدارة على إنجاز أدوارهم في برنامج تحسين الجودة.

٩- تخصيص يوم سنوي للخلو من العيوب يكون إشارة للمؤسسة بأنه أصبح لديها معيار جديد للأداء.

١٠- تحديد الأهداف بالنسبة للأفراد ولمجموعات العمل على أن تعلن وتناقش تشجيعاً للإبداع الفردي داخل التنظيم.

١١- التخلص من مسببات العيوب وإزالة معوقات الاتصال الفعال وإعلان الإدارة العليا عن أية مشكلات تمنع تحقيق العيوب الصفرية في المنتج، وذلك خلال ٢٤ ساعة.

١٢- التقدير والمكافأة: ينبغي أن يتم مكافأة من يحققون أداءً متميزاً أو غير عادي في تطوير وتحسين مجالات الجودة.

١٣- مجالس الجودة: ينبغي تشكيل مجالس للجودة بحيث تصبح مهمتها القيام بعملية التنسيق والاتصال بأعضاء فرق تحسين الجودة ومشاركتهم في التجارب، وتبادل الأفكار.

١٤- الاستدامة وتتم بالاستمرار في تكرار العمليات السابقة الناجحة في تحسين الجودة من قبل فريق عمل جديد.

(المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، ٢٠٠٦)

وبديهي أن مثل هذه الخطوات تصبح مسئوولية المؤسسة بأكملها، وتمس كل المستويات الإدارية، وتغطي كافة العمليات الإدارية منذ وضع الأهداف والخطط إلى التنفيذ والرقابة المستمرة لضمان إزالة العيوب والأخطاء، ووضع السبل الكفيلة بمعالجتها وتفاديها.

وواضح أن كروسبي، على عكس ديمنج وجوران، يركز على الجوانب البشرية والتنظيمية أكثر من تركيزه على الأساليب الإحصائية في عملية التحسين المستمر.

- **نظرية ايشيكا**

وتمتاز نظرية إيشيكا الياباني في الجودة بتركيزها على التدريب في مواقع العمل بحيث يمكن القول بأن الجودة الشاملة تبدأ بالتدريب وتنتهي بالتدريب، ويرى إيشيكا أن التركيز على التدريب في أثناء الخدمة من أهم النشاطات التي يجب أن تهتم بها الإدارة العليا للجودة الشاملة في أي منشأة صناعية أو غير صناعية.

وقد لخص (الخطيب، ٢٠٠٣) العوامل المشتركة بين نماذج الإدارة الشاملة للجودة في عشرة عوامل هي:

١- الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة.

٢- ضرورة اقتناع الإدارة العليا للمؤسسة بفلسفة إدارة الجودة الشاملة والالتزام بدعمها.

٣- الاهتمام بالجمهور المستفيد الذي تقدم له الخدمة.

٤- مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بعملهم.

٥- تشكيل فرق العمل.

٦- التدريب المستمر للعاملين.

٧- إظهار التقدير والاحترام للعاملين والاعتراف بإنجازاتهم.

٨- التحسين المستمر.

٩- اعتماد مبدأ الوقاية من الأخطاء.

١٠- الحوافز الفاعلة التي تدفع العاملين إلى إتقان العمل.

انتقال مفهوم الجودة إلى التعليم

لقد رأينا أن من أهم أهداف الجودة هو تحقيق رضا المستهلكين أو العملاء بالمنتج. وإن العملاء في المجال التربوي هم الذين يتلقون الخدمات التربوية من النظام التربوي، وهؤلاء هم المعلمون والطلاب وأولياء أمورهم. إذن يجب أن يسعى النظام التربوي إلى تحقيق الرضا التام للمستفيدين من العملية التعليمية ومن أهمهم الطلاب وأولياء أمورهم. ولا يختلف اثنان من خبراء التربية على أن الهدف النهائي لعملية التمدرس برمتها هو رفع مستوى تحصيل الطلاب وتحسينه في مجال المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد هو، ما هي العوامل التي تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف النهائي.

منذ سنوات عدة والباحثون والتربويون يتساءلون ويتجادلون في العوامل والمتغيرات التي لها تأثيرعلى مستويات تحصيل الطلاب. وفي السنوات الأخيرة زادت التساؤلات حول مشاركات متخذي القرارات الرئيسة وصانعي السياسات التربوية على مستوى الوزارات وإدارات التعليم والإدارة المدرسية في عمليات الإصلاح المدرسي. وقد اكتسبت هذه القضية مزيداً من الاهتمام لأن كثيراً من المبادرات والمشروعات التربوية الحديثة بنيت على افتراض وجود علاقة بين هذه المتغيرات والعوامل المختلفة وبين النواتج التعليمية.

ومن أهم العوامل التي زادت اهتمام المعنيين بتجويد التعليم:

١- النتائج غير المرضية للتوسع الكمي:

لقد انصب اهتمام وزارات التربية والتعليم في معظم الدول العربية في النصف الثاني من القرن العشرين على التوسع الكمي في النظام التربوي الأمر الذي أدى إلى تدني مستويات التحصيل وتدني مواصفات مخرجات النظام

التعليمي. وقد تداعى الخبراء وأصحاب القرار في العقدين الأخيرين من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين في معظم الدول العربية إلى التركيز على جودة التعليم. وقد قامت بعض الدول العربية ومن بينها الأردن[١] بعملية تقويم شامل لنظمها التعليمية.

٢- ارتباط التربية بالتنمية:

نتيجة لانتشار مفهوم التربية للحياة تزايد الاهتمام بموضوع ربط أهداف التربية والتعليم بأهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وارتبط التخطيط للتربية والتعليم بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدولة وتزايد الاهتمام بضرورة انفتاح المدرسة على البيئة المحلية والمجتمع المحلي وأصبح من الضروري أن تكون المدرسة على وعي بالمشكلات البيئية والاجتماعية والاقتصادية وطرائق علاجها.

٣- ثورات المعرفة والاتصالات والمعلومات:

لقد حدث في نهاية القرن العشرين عدداً من التغيرات الجذرية في عدد من المجالات اعتبرت ثورات ومنها ثورة المعرفة والمعلومات التي نتجت عن تزايد المكتشفات العلمية والتقنية، وثورة الاتصالات التي سهلت الوصول إلى مصادر المعلومات مما عبر عنه بالانهيال المعلوماتي. مما حتم على التربية أن تعيد النظر في مخططاتها وأهدافها وبرامجها وطرائقها، بحيث تركز الاهتمام على المهارات وتوليد المعرفة بدلاً من استظهار المعرفة وحفظها. وزاد الاهتمام بإتقان التعلم واكتساب المهارات الأساسية بمستويات جيدة والالتزام بمعايير الجودة.

---

(١) لقد كان المؤلف في تلك الفترة مديراً للمناهج ورئيساً لغرفة عمليات مشروع التطوير الشامل في وزارة التربية والتعليم الإردنية.

٤- التحول الجذري في حياة المجتمعات:

ومما أضفى أهمية خاصة على هذا الموضوع وجود تحول جذري عالمي في المجتمعات من مجتمع يعتمد الزراعة والصناعة أو الرعي أو صيد السمك إلى مجتمع الخدمات والمعلومات بحيث أطلق على العصر الحاضر عصر المعلومات[1]. وهو عصر تسارعت فيه المتغيرات العلمية والتقنية والاقتصادية وينتج عن هذا التحول، تحول في عملية التدريس أدى إلى تغير في وظائف المدرسة من حيث إعداد الطلاب إلى الوظائف الاجتماعية أو الحكومية الدائمة إلى الإعداد إلى الوظائف المؤقتة أو المتغيرة. أي ينبغي إعداد الطالب لتقبل تغيير وظيفته أو عمله عدة مرات في حياته نتيجة للتغير المستمر في الاقتصاد والتكنولوجيا، وفرص العمل المتاحة في السوق. وهذا يعني أن يتحول التمدرس من التركيز على المعلومات إلى التركيز على المرونة الفكرية، والقدرة التَّكيُّفيَّة، والمهارات العامة الأساسية المشتركة بين مناحي الحياة المختلفة، وبخاصة مهارات الإبداع ومهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي، وحل المشكلات، ومهارات التأمل والتفكير الناقد، وأصبح التركيز على تنمية هذه المهارات الأساسية هدفاً تربوياً ينبغي تحقيقه عبر جميع المواد الدراسية؛ لأن هذه المهارات الأساسية تصلح لغالبية المهن والوظائف الاجتماعية ولا تقتصر على مهنة بحد ذاتها.

٥- اتفاقية التجارة الدولية والشركات العابرة للقارات:

أدت اتفاقية التجارة الدولية بما وفرته من انفتاح اقتصادي إلى تنافس الشركات العابرة للقارات بالاستحواذ على الرأسمال الفكري، وأصبح الخريجين المحليين في تنافس مباشر مع غيرهم من الخريجين؛ مما يستدعي تجويد التعليم وتحسين مخرجاته، والتركيز على جودة نواتج التعلم التي تخدم الانفتاح الاقتصادي العالمي.

---

(1) (information era) (Danielson, 2002)

وأصبح المطلوب أن تتحول المدرسة من التركيز على التعليم التقليدي المبني على الكتاب الرسمي المقرر فقط إلى تحمّل مسؤولية تعليم الطلاب السلوك والاتجاهات الإيجابية، وقيم المجتمع المدني، ومهارات التواصل الاجتماعي، وتنمية المواهب المتعددة، وتنمية التفكير، وتنمية الثقة بالنفس؛ إضافة إلى تعلم المعلومات والمهارات الأساسية بما فيها مهارات التعامل مع مصادر المعرفة ومهارات تحليل المعلومات ومعالجتها.

إن نهضة الأمة وازدهارها يعتمد على إعداد القوى العاملة فيها، وإن الخطوة الأولى في هذا الإعداد هو ما تقوم به المدرسة في التعليم العام.

ولذلك نجد أن المدارس في الدول المتقدمة تحولت إلى ما يسمى الإصلاح المدرسي المؤسس على المعايير التي شملت المحتوى المعرفي والتحسين النوعي المستدام، أو التجويد النوعي لنواتج التعلم. بحيث أصبحت نواتج تعلم التلاميذ قضية اجتماعية وسياسية تناقش على أعلى المستويات السياسية والاجتماعية في الدولة.

ونجد أن نماذج الإصلاح التربوي المتغيرة عالمياً لم تكتف بالتركيز على معرفة سبل الإصلاح المدرسي الفعال، بل أكدت ضرورة الالتزام بالإصلاح على مستوى الإدارة السياسية العليا والمجتمع والأفراد. فقد دلت تجارب الإصلاح السابقة أن المعرفة غير المصحوبة بالإرادة السياسية العليا الجازمة، وبالإرادة الحازمة على مستوى الإدارات التنفيذية، وبالعزم والتصميم على الفعل على مستوى الأفراد؛ لا تؤدي إلى تغيير اجتماعي.

وهذا يعني أنه بالإضافة للإرادة السياسية للإصلاح ينبغي أن تكون هنالك إرادة وعزم وتصميم على الفعل على مستوى وزارات التربية والتعليم، وإدارة المناطق التعليمية، والإدارة المدرسية والمعلمين، والأسرة والمجتمع.

وهكذا يتبين لنا أهمية تكامل عناصر العملية التربوية وتعاضدها لإنجاح مشاريع الإصلاح التربوي. فإن هذه العناصر تبادلية التفاعل بمعنى أنها تؤثر في غيرها وتتأثر به، ولا يجوز استثناء أي منها في عملية الإصلاح. أضف إلى ذلك أن التنافس العالمي المفتوح أدى إلى التركيز على الكيف والنوع أكثر من التركيز على الكم، ولذلك زاد الاهتمام بتجويد التعلم وتحسين منتجاته لتصبح على مستوى التنافس العالمي. ولذا ينبغي النظر إلى عملية تحسين التعليم و تجويده مخرجاته بصفتها عملية تكاملية شاملة لجميع عناصر التمدرس على مستوى العمليات والأهداف والمحتوى المعرفي والموارد البشرية، ونواتج التعلّم. وبناءً على هذا الفهم جاء توجه الإصلاح التربوي إلى إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم.

إدارة الجودة الشاملة في التعليم

إن نقطة البداية الصحيحة في محاولة إصلاح أي نظام تعليمي هي تقويم النظام التعليمي تقويماً يكشف عن واقعه بلا مبالغة أو تهوين، ويوضح عناصر قوته ومواطن ضعفه في جميع جوانب العملية التعليمية من المعلم والمتعلم إلى طرق التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، والمناهج والكتب المدرسية، وأساليب التقويم، والأنشطة المنهجية واللامنهجية وغيرها، مما يسهم في مسار العملية التعليمية.

ولقد شهد التقويم التربوي تحولاً واضحاً في مفاهيمه ومجالاته اعتباراً من بدايات النصف الثاني من القرن العشرين، حيث انتقل من نطاق محدود، يدور حول تقويم الطالب في جانب أو أكثر من جوانب نموه، إلى حركة مراجعة ومحاسبة شاملة للنظم التعليمية ومؤسساتها وبرامجها العملية، أو من خلال برامج التقويم الشامل المتكاملة.

ومع نهاية القرن العشرين بدأ الاهتمام بما يسمى إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وهناك أشياء رئيسية لابد أن نتوقف عندها من خلال إدارة الجودة الشاملة وهي:

أ. مفهوم الجودة.

ب. مفهوم المستفيد في المجال التربوي.

ج. ما الفرق بين الجودة في الصناعة والجودة في التعليم.

د. مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي.

هـ. كيف تقيس الجودة في النظام التعليمي.

و: مفهوم الجودة ومفهوم المستفيد في المجال التربوي.

وقد لمسنا تزايد الاهتمام عالمياً وعربياً من الثمانينيات بجودة التعليم وتحسين مخرجاته، وتشير الدلائل إلى أن هذا الاهتمام سوف يتزايد في القرن الحادي والعشرين في المستقبل القريب والبعيد.

فما هي الجودة في التعليم؟

أ. مفهوم الجودة في التعليم:

الجودة في اللغة العربية من جاد يجود جُوْدَةً وجَوْدَةً صار جيداً وأجاد أتى بالجيّد، والجيّد ضد الرديء، واستجاده وجده جيداً، أو طلب جوده. (القاموس المحيط للفيروز آبادي، ص٣٢١). فالجودة في التعليم إذن تتحقق إذا قُدّم التعليم على مستوى جيد واستجاده المستفيدون من الخدمة التعليمية أي وجدوه جيداً ، وحاز على رضاهم وهكذا نجد أن المعنى اللغوي يقترب من المعنى الاصطلاحي للجودة في تحقيق الشرط الأول ألا وهو رضى العميل.

يعرِّف بعضُ المهتمين الجودةَ في التعليم بأنَّها "ما يجعل التعليم متعة وبهجة" ، وبطبيعة الحال فإن البهجة والمتعة هما أمران متغيران أو قابلان للتغير، إذ أن ما يعتبر ممتعاً ومشوقاً ومبهجاً في موقف ما، أو في عمر ما، قد لا يكون كذلك في وقت آخر، أو في مرحلة عمرية أخرى، وبناءً على هذا فإن المدرسة التي تقدم تعليماً يتسم بالجودة هي المدرسة التي تجعل طلابها متشوقين لعملية التعليم والتعلم، مشاركين فيه بشكل إيجابي نشط، ومحققين من خلاله اكتشافاتهم وإبداعاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم الملبية لحاجاتهم ومطالب نموهم.

أي أن الجودة في التعليم هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب، وتجعل عملية التمدرس عملية مفرحة وذات بهجة . أو هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين جودة المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي (أي الطالب) . وبما أن المستفيدين من عملية التربية والتعليم كثر، والعوامل المتداخلة كثيرة، وكذلك العاملين في مجال التعليم كثر؛ فإنه من الممكن أن نعتمد التعريف الإجرائي التالي للجودة:

<u>الجودة في التعليم عبارة عن نظام شامل متكامل يتناول جوانب النظام التعليمي المختلفة من المدخلات والعمليات والمخرجات بقصد تحسين منتجاتها.</u>

ب- المستفيد من الخدمة التعليمية:

قَسَّمَ بعضُ الخبراءِ المستفيدين من النظام التعليمي إلى فئتين: داخلية، وخارجية، واعتبر الطالب والمعلم من المستفيدين الداخليين، واعتبر ولي أمر الطالب والمجتمع من المستفيدين الخارجيين. وبصرف النظر عن هذا التصنيف فإن المستفيدين من الخدمة التعليمية كثر فالطالب هو المستفيد

الأول وكذلك أولياء أمور الطلاب. ويأتي في المرتبة الثانية جهة العمل التي سيلتحق بها هذا الطالب عقب تخرجه، والمجتمع المحلي المستفيد من جهد هذا الطالب، والمجتمع بأسره، بل والمجتمع الإنساني بعامة.

وقد يكون المعلم الذي تتولاه كافة الأجهزة التعليمية المسؤولة بالرعاية والتنمية من المستفيدين، وقد تكون الإدارة المدرسية المتطورة استجابة لحاجات ومتطلبات العملية التعليمية من المستفيدين أيضاً.

وإذا كانت الجودة تتحدد طبقاً لتعريفات روادها في رضا المستفيد، سواء كان ذلك في الصناعة أو التجارة أو التعليم، فإن معرفة المستفيد أو المستفيدين من العملية التعليمية والتعرف على خصائصهم يعد أمراً ضرورياً لتحديد البرامج والمناهج وطرق التدريس والتقويم والأنشطة وأساليب التعامل وغيرها من القواعد والنظم والإجراءات المدرسية.

ج- الفرق بين الجودة في الصناعة والجودة في التعليم:

إن نقل إدارة الجودة الشاملة من مجال الصناعة إلى مجال التعليم يقتضي أن نضع في اعتبارنا أن هناك فروقاً بين المجالين، وأنه رغم الاتفاق في المبادئ الأساسية في إدارة الجودة الشاملة في مجال الصناعة والتعليم إلا أن هناك فروقاً يحتمها التطبيق، ومنها على سبيل المثال:

- أن المدرسة ليست مصنعاً.
- أن الطلاب ليسوا منتجات إلا بقدر ما اكتسبوا من تعلم.
- أن الإنتاج في التعليم هو تعليم الطلاب وليس الطلاب أنفسهم، وهو ما يعبر عنه بنواتج التعلم[1].

(1) Learning outcomes

- وأن نوعية المستفيدين في العملية التعليمية متعددة من الطالب إلى المعلم إلى ولي الأمر إلى جهات العمل إلى المجتمع بأسره.
- وأنه يجب اشتراك الطلاب في تعليم أنفسهم أي ممارسة التعلم الذاتي، ووجوب قيام المعلمين بتعليم أنفسهم كذلك. وهذا يعني أن المخرجات نفسها يجب أن تشارك في العمليات. وهذا أمر غير موجود في المجال الصناعي.
- وأنه لا توجد فرصة لعملية استرجاع المنتج أو استبداله أو التعويض عنه، كما هو معمول به في مجال الصناعة.
- وأن المنتج التعليمي له طبيعة معينة في تكوينه،وله طبيعة فريدة في خصائصه.
- وأن نوعية المنتج التعليمي في العملية التعليمية الواحدة متعددة ومتنوعة.
- وأنه لا يمكن التحكم الكامل في مدخلات العملية التعليمية المؤثرة على إعداد المنتج التعليمي على غرار ما يحدث في الصناعات.

وفي ضوء هذه الفروق الجوهرية بين التعليم وبين الصناعة فإنه من الطبيعي أن تأخذ إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي منحى متوافقاً مع أهداف العملية التربوية ومهماتها ومدخلاتها ومخرجاتها.

د- مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي:

يستدعي تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي جملة من التحديات المتشابكة، منها إعادة النظر في أهداف التربية والتعليم وتحديد الأدوار الجديدة المتوقعة من المدرسة، وتنظيم مسؤوليات العمل فيها وتفويض الصلاحيات، وتوفير البيانات المستمدة من الممارسات والأبحاث العملية

والاستفادة منها في تحسين أداء العاملين في الهيئات التدريسية والإدارية والطلاب على حد سواء، وكذلك تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية أو السلوك القيادي في مختلف المستويات، من أجل الوصول إلى تحسين جوانب العملية التعليمية والبيئة المدرسية، والمناخ المحيط بالأداء التدريسي، وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، المتمثلة في تحقيق رضا المستفيد. ويتم ذلك بالتعرف على سمات المستفيدين واحتياجاتهم وصياغة معايير وفق ذلك وتصميم العمليات التي تؤدي إلى تحقيق النتائج مع الاستمرار في المراقبة والتقويم. ومنها:

١. استخدام التقويم الذاتي من قبل جميع العاملين وتوظيف نتائج التقويم في عملية التحسين المستدامة.

٢. ممارسة العمل الجماعي التعاوني وتشكيل فرق العمل؛ فسيادة العمل الجماعي التعاوني والاحترام المتبادل من شأنه توفير مناخ مناسب لإتقان العمل.

٣. الاستفادة من البيانات الإحصائية وتوظيفها في عملية التحسين المستمر.

٤. تفويض الصلاحيات والعمل التشاركي لأن مثل هذه البيئة هي التي توفر الظروف للمشاركة الكاملة من جميع أفراد فريق العمل.

٥. إيجاد بيئة تعليمية تساعد على الإبداع والابتكار والتعلم الذاتي.

٦. وضع نظام لاستدامة العمليات، وذلك من خلال اعتبار المدرسة نظاماً متكاملاً مكوناً من مدخلات وعمليات ومخرجات، وتوزيع الاهتمام عليها جميعاً وعدم التركيز على المخرجات فقط.

٧. القيادة التربوية الفعالة التي تدعم مفهوم الجودة الشاملة وتوفر له الجو المناسب من خلال التعاون والتفاهم والتواصل والعمل بروح الفريق وتفويض السلطات.

هـ- كيف تقيس الجودة في النظام التعليمي؛

هنالك عدة مداخل لقياس الجودة في النظام التعليمي منها:

١- قياس الجودة بدلالة مستوى تحصيل الطلاب.

وفي هذه الحالة يعتبر مستوى تحصيل الطلاب مقياساً للجودة.

٢- قياس الجودة بدلالة المدخلات.

وفي هذه الحالة يعتبر قياس نوعية المدخلات مقياساً للجودة اعتماداً على أن الموارد المالية والبشرية والتجهيزات هي أساس العمل التعليمي.

٣- قياس الجودة بدلالة العمليات؛

على اعتبار أن عمليات التعليم والتعلم هي التي توصل إلى المخرجات بصرف النظر عن نوعية المدخلات.

٤- قياس الجودة بدلالة المخرجات؛

وأصحاب هذا الرأي يركزون على نواتج التعلم ونوعية المخرجات من المهارات أو المعلومات والاتجاهات والقيم التي يتحلى بها الطالب بعد تخرجه من المدرسة أو الصف المعين، ويعتبرون ذلك مقياساً للجودة بغض النظر عن العمليات والمدخلات.

ونحن نرى أن قياس الجودة ينبغي أن يكون شاملاً للمدخلات والعمليات والمخرجات والعوامل المؤثرة فيها لأنها متفاعلة مع بعضها بعضاً ولا يجوز الاقتصار على واحدة منها أو إهمال أي منها.

وهناك مدخل آخر لعملية قياس وتقويم جودة النظام التعليمي يتجلى في تقويم العناصر الأساسية للمؤسسة التعليمية وفق معايير ومؤشرات محددة سلفاً

ومن أهم العناصر التي تتجه إليها عملية القياس والتقويم الطلاب، والمعلمين، والمناهج الدراسية، والإدارة المدرسية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والتجهيزات والمرافق المادية وسوف نذكر أهم المحكات التي ينبغي استخدامها في كل عنصر من العناصر السابقة.

١- الطلاب: من أهم ما ينبغي تقويمه بالنسبة للطلاب ما يلي:

دافعيتهم واستعدادهم للتعلم، ومستوى تحصيلهم، ومتوسطة تكلفة الفرد، ومعايير القبول والانتقاء، ونسبة عدد الطلبة إلى عدد المعلمين.

٢- المعلمون: ومن أهم ما يتعلق بهم:

قناعتهم التربوية، والتعاون والتنسيق والعمل التشاركي فيما بينهم، وتعاونهم مع أولياء أمور الطلاب لفهم حاجات أبنائهم والاستجابة لها، ومدى مشاركتهم في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بتعلم الطلاب، ومدى إشراكهم للطلبة في عمليات التقويم، ومدى تنوع أساليب التقويم التي يستخدمونها، وأثر برامج النمو المهني في تحسين ممارساتهم التدريسية، ومدى انخراطهم في الحياة المدرسية وخدمة المجتمع، ومدى احترامهم وتقديرهم لطلابهم.

٣- المناهج والكتب المدرسية: ومن أهم ما يتعلق بها:

مدى تركيز المناهج والكتب المدرسية على احتياجات الطلاب وميولهم ورعايتهم، ومدى تركيز المناهج والكتب المدرسية على تنمية التفكير الناقد والتفكر الإبداعي وحل المشكلات، ومدى التماسك والاتساق والتتابع المنطقي والشمول، ومدى تضمن المناهج لنشاطات تعلم كيفية التعلم، ومدى التزام المناهج بالهوية الثقافية للأمة.

٤- الإدارة المدرسية ؛ ومن أهم ما ينبغي تقويمه.

مدى التزام الهيئات الإدارية بنظام الجودة الشاملة، ومدى تفويض السلطات، ومدى دعم القيادات الإدارية لتحسين أداء العاملين والنمو المهني لهم، ومدى التشارك بين الجهات الإدارية والفنية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات ونوعية القيم والاتجاهات التي تدعمها القيادة المدرسية.

٥- علاقة المدرسة بالمجتمع؛ ومن أهم ما يتعلق بها ؛

كيفية اتخاذ القرارات ذات الصلة بالمجتمع المحلي، ومدى مشاركة أولياء أمور الطلاب في تحسين بيئة التعلم في المدرسة، ومدى مشاركة الشخصيات البارزة في المجتمع في الحياة المدرسية، ومدى توفر بيئة سليمة للتعلم في المدرسة، ومدى ربط النشاطات المدرسية بطبيعة المجتمع وحاجاته، ومدى الاستفادة من موجودات المجتمع والبيئة المحلية في النشاطات التعليمية ونوعية القيم السائدة في التعاملات بين المدرسة والمتجمع.

٦- التجهيزات والمرافق والإمكانات المادية ؛ ومن أهم ما يتعلق بها ؛

استفادة الطلاب من المرافق المدرسية مثل المكتبة والمختبرات والأدوات، وملاءمة المبنى المدرسي للنشاطات التعليمية المتنوعة، وتوفر التجهيزات والتقنيات التعليمية في المدرسة وتلبيتها لحاجات المتعلمين، وتوفر الخدمات المساعدة للطلبة مثل الإرشاد النفسي والاجتماعي والتعليمي... الخ. (ساسيو بنحميده، ٢٠٠٧).

و- ربط الجودة بكفاءة النظام وفاعليته.

مما يجدر الانتباه له أن مفهوم الجودة الشاملة قد تحول من المفهوم التقليدي الذي كان يركز على التعرُّف على المشكلات، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة لها، إلى <u>المفهوم الحديث للجودة الذي يركز على منع حدوث المشكلات</u>

من خلال التعرُّف على أسباب المشكلات وجذورها واستئصالها منذ البداية قبل أن تصبح مشكلة. وهكذا نجد أن إدارة الجودة الشاملة في مفهومها الحديث ركزت على عناصر الوقاية من المشكلات ومنع حدوثها ومراقبة أسبابها لمنع حدوث الخطأ.

وحيث أن المفاهيم الأساسية للجودة واحدة بغض النظر عن المجال الذي تطبق فيه؛ فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم استفادت من نماذج إدارة الجودة في المجال الاقتصادي؛ ومن أشهر هذه النماذج نموذج ديمنج الذي مر ذكره ونموذج شوهارت الذي يتكون من أربعة مراحل هي التخطيط، والتنفيذ، والمراجعة، والتقويم، الذي يستند على نتائج التحليلات الإحصائية لعملية التنفيذ (بن سعيد، ١٩٩٧م)، ونموذج جوران الذي يركز على ثلاثة جوانب لإدارة الجودة الشاملة هي: التخطيط للجودة، ومراقبة تنفيذها، وتحسينها ورفع مستواها من خلال مأسستها (الدرة، ١٩٩٤م).ومنه نموذج كروسبي، ونظراً لشهرته سنتناوله بشيءٍ من التفصيل.

(الخطيب، ٢٠٠٣)

معايير ضبط الجودة الشاملة في التعليم

لقد اكتسب مفهوم ضبط الجودة في النظام التربوي أهمية خاصة، نظراً لارتفاع كلفة التعليم الاقتصادية وخصوصاً عند من ينادون بربط التربية بالتنمية، فإن حاجة سوق العمل إلى المخرجات المؤهلة من النظام التعليمي تأهيلاً يناسب التقدم العلمي والتقني والاقتصادي، تطلبت وضع مواصفات قياسية، ومعايير تربوية، وخطط معتمدة تحقق متطلبات نظام الجودة الشاملة في التعليم.ومن المتطلبات والمبادئ التي ينبغي توفرها في النظام التعليمي ما يلي:

١- تحمل كل فرد في المؤسسة التعليمية المسؤولية عن تحقيق متطلبات الجودة الشاملة في نطاق عمله.

٢- الالتزام بمبدأ منع حصول الأخطاء في الأداء الوظيفي.

٣- اكتساب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية من خلال رفع مستوى تحصيل الطلاب.

٤- الالتزام باستدامة تدريب الهيئات الإدارية والتعليمية.

٥- تعزيز الانتماء إلى مهنة التعليم وإلى المؤسسة التعليمية.

٦- اعتماد مواصفات قياسية لأداء المعلمين والمشرفين والمديرين والتحقق من إنجازها.

٧- تبني نظام متابعة ومراقبة لتنفيذ إجراءات التطوير والتجديد التربوي. (عبدالجواد، ٢٠٠٠)

أما كروسبي فقد حدد أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة في النظام التعليمي هي:

١- وضع تعريف واضح للجودة وتلبية متطلباته.

٢- وضع معايير للأداء الجيد والالتزام بمبدأ الوقاية من الأخطاء.

٣- تحديد مستويات الأداء الجيد وضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى مما يحقق منع حدوث الأخطاء.

٤- قياس الأداء بناء على المعايير مع أخذ تكلفة كل شيء لم يتم على الوجه الصحيح من المرة الأولى بعين الاعتبار. (Crosby، 1979، 2003).

وقد ذكر (عبدالجواد، ١٩٩٩) أن بلدرج طور مجموعة معايير لضبط الجودة في التعليم تعتمد على مجموعة من القيم الأساسية التي تشكل إطاراً للتحسين المتكامل للتعليم وهي:

١. التعليم محور التربية.

٢. أهمية القيادة في تطوير التعليم.

٣. التطوير المستمر والتعليم المؤسسي.

٤. مساهمة هيئة التدريس.

٥. المساهمة الجماعية في التطوير.

٦. تصميم الجودة ومنع الأخطاء.

٧. الإدارة بالحقائق.

٨. النظرة المستقبلية.

٩. مسؤولية المجتمع.

١٠. الاستجابة السريعة للمتغيرات.

١١. الاهتمام بالنتائج.

وتضم هذه القيم الأساسية سبع مجموعات رئيسية تحتوي على عدد من المعايير الثانوية لجودة التعليم هي:

أولاً: القيادة ، وتمثل: الإدارة العليا، ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.

ثانياً: المعلومات والتحليل وتشمل: إدارة المعلومات والبيانات، والمقارنة بين المعلومات، واستخدام مستويات التحصيل المدرسي وتحليها.

ثالثاً: التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي[1]، ويشمل: التطوير الاستراتيجي، وتنفيذ الاستراتيجيات.

رابعاً: إدارة القوى البشرية وتحسين أدائها، وتشمل: تقويم وتخطيط القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية، ونظام تطويرها، والرضا المهني للهيئة التدريسية.

خامساً: الإدارة التربوية وتشمل: تصميم النظام التربوي، والخدمات التعليمية، ودعم الخدمات التعليمية والتصميم التربوي وتوصيل الخدمات، والبحوث التربوية، وإدارة تسجيل الطلبة والتحاقهم، والإدارة التربوية باعتبارها مشروعاً اقتصادياً.

سادساً: أداء المدارس ونتائج الطلبة، وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي وتحسين النتائج، والأبحاث في مجال أداء المدارس، وأداء المدرسة بصفتها مؤسسة اقتصادية.

سابعاً: رضا الطلبة وممولي النظام التربوي، ويشمل: حاجات الطلبة الحالية، والحاجات المستقبلية للطلبة، والعلاقة بين ممولي النظام والإدارة التربوية ورضا الطلبة وممولي النظام.

شروط نجاح إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي

هنالك عدة شروط ينبغي توفرها في المؤسسة التعليمية حتى تؤدي الإدارة الشاملة للجودة وظيفتها وتحقق أهدافها.

(1) Stategic Planning and Operational Planning

تبني الإدارة العليا للمؤسسة التربوية مفهوم الجودة الشاملة وترجمة ذلك إلى صياغة سياسات واضحة للجودة وبناء هيكل تنظيمي لها، وإشراك جميع العاملين في المؤسسة، ونشر ثقافة الجودة وإدارة عمليات التغيير.

تبني الإدارة العليا للمؤسسة رؤية تنظيمية واضحة، وأهدافاً واضحة، وأنشطة للتحسين والتخطيط الاستراتيجي لتنفيذ النشاطات وتحقيق الأهداف والرؤية.

التركيز على الفئة أو الفئات المستهدفة والتعرف على احتياجاتهم وتحديد متطلباتهم وترجمتها إلى معايير ومواصفات للمخرجات.

التركيز على التدريب أثناء الخدمة ونشر ثقافة الجودة بين العاملين ووضع خطة عامة للتدريب بناء على تقدير حاجات المتدربين وتنظيم برامجه، ومراجعة فعاليته وتقويمها.

العمل الجماعي التعاوني وتفويض السلطة وتوفير الحوافز المادية والمعنوية.

قياس أداء العاملين وتحديد المتطلبات المميزة للجودة بالنسبة للمنتج المعني، وتحديد معايير وآليات للقياس.

تأكيد ضمان الجودة من خلال التأكد من تفعيل المبادئ الستة السابقة في الواقع العملي.

(المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، ٢٠٠٦)

وقد ذكر الخطيب عشرة مبادئ للجودة الشاملة على النحو التالي:

١. فهم رسالة المؤسسة التعليمية وتحديد مواصفات المخرجات.

٢. تطبيق أفضل الممارسات فيما يتعلق بطرق التدريس.

٣. ربط البرامج التعليمية بالحياة العملية للطلاب ومخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

٤. توظيف نتائج التقويم في رفع مستوى الأداء.

٥. التحسين المستدام في المدخلات والعمليات والمخرجات لتتوافق مع المعايير العالمية للتعليم.

٦. وضع خطة متكاملة لبرنامج الجودة الشاملة في المؤسسة.

٧. وضع هيكل تنظيمي مرن وتفويض السلطات، وإتاحة الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات.

٨. تشكيل إدارة مستقلة للجودة الشاملة ووضع مواصفات للمهام الرئيسية فيها.

٩. اعتماد مبدأ التقويم الذاتي لجميع عناصر المؤسسة التعليمية.

١٠. تدريب العاملين بالهيئات الإدارية والهيئات التعليمية على نظم الجودة وضبطها وضمان استمرارية التحسين فيها.

صعوبات تطبيق نظام الجودة الشاملة

حدد ديمنج العقبات التي تحول دون تحقيق إدارة الجودة الشاملة على النحو التالي:

تعجل الحصول على النتائج دون بذل الجهود اللازمة لتحقيق الجودة.

التدريس غير الواعي للأساليب الإحصائية مما يترتب عليه الاستخدام غير السليم في تحليل البيانات وبالتالي الحصول على نتائج مضللة.

انتشار البرامج الإحصائية الجاهزة وتعددها واستخدامها دون وعي كافٍ مما يؤدي إلى نتائج غير سليمة.

الاعتقاد بأن أجهزة الحاسب الآلي تؤدي إلى تحسين الجودة.

انخفاض المستوى التعليمي للعاملين وانخفاض مستوى مهاراتهم.

تخصيص قسم مسؤول عن رقابة الجودة يحول دون تحقيق مبدأ مسؤولية الجميع عن جودة المنتجات والخدمات.

وقد نقل الخطيب عن اللوزي (اللوزي، ١٩٩٩) أن معوقات إدارة الجودة الشاملة في القطاع الحكومي تتلخص فيما يلي:

عدم وجود المنافسة في القطاع العام.

تأثير العوامل السياسية على اتخاذ القرارات.

تأثير قوانين الخدمة المدنية على قرارات التوظيف في القطاع العام.

عدم وضوح الأهداف.

عدم تطبيق مبدأ المساءلة في حالة التجاوزات.

عدم إعطاء أي أهمية لعملية قياس وتقويم الأداء.

الافتقار إلى وجود نظام حوافز فعال.

تغلب المصالح الشخصية على المصلحة العامة.

عدم توفر المهارات والخبرات الجيدة لدى القطاع العام.

عدم توفر أنظمة تكاليف فعالة.

عدم توفر أنظمة معلومات جيدة وحديثة.

عدم التركيز على تشجيع المبادرات الفردية والجماعية للإبداع والابتكار. (الخطيب، ٢٠٠٣)

الفصل الثاني

القيادة المدرسية وأثرها في تجويد التعليم

يعتبر أدوارد دينمنج (Edward Deming، 1982) واضع الإطار العام لنظرية إدارة الجودة الشاملة بعد نهاية الحرب العالمية الثانية. وقد هيأت هذه النظرية لليابان فرصة إعادة بناء صناعتها. كما ساعدت عدداً من المؤسسات الصناعية في أمريكا على تحسين جودة منتجاتها مثل مؤسسة فورد (Ford) ومؤسسة كسروكس (Xerox). (Sosik & Dionne، 1997) ولقد نشأت نظريات أخرى للجودة وللقيادة في مجال التربية والتعليم نذكر بعضها فيما يلي:

أ) نظرية ولدمان:

ورغم أن نظرية ديمنج وجدت وتطورت في عالم الصناعة والمال والاقتصاد إلا أنها أثرت أيضاً في عالم التربية والتعليم. وبناء على نظرية ديمنج والنقاط الأربعة عشر الرئيسة فيها طور ولدمان (Waldman، 1993) نظرية لإدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم مكونة من خمس مبادئ لتحسين جودة التعليم في المدرسة. ويمكن اعتبارها من الموجهات الأساسية للمدير باعتباره قائداً تربوياً في مدرسته وهي: عامل التغيير، وفرق العمل، التحسين المستمر، وبناء الثقة، وتجاوز الأهداف الآنية أو قريبة المدى. وسوف تناقش كل منها باختصار:

١- عامل التغيير[(١)]:

لقد عرف سوسيك ودون (Sosik & Dionne، 1997) عامل التغيير بأنه القدرة على إحداث التغيير في المؤسسة. ويمكن للقائد التربوي أن يكون عاملا للتغيير وأن يحدث التغيير من خلال تحليل حاجة المؤسسة للتغيير ومن

(1) change Agency

خلال عزل العوامل التي تحول دون التغيير وإزالتها والقضاء على الروتين الإداري المعيق لعملية التغيير، وبناء رؤية مستقبلية مشتركة مع العاملين في المدرسة، وبناء الكوادر ووضع الخطط لتحقيقها وتنفيذ هذه الخطط وتنمية التواصل الفعال الذي يجعل التغيير ممكناً.

٢- فريق العمل(١):

إن من أهم مكونات إدارة الجودة الشاملة تكوين فرق العمل وقد عرف سوسيك ودون (sosik & Dionne، 1997) فرق العمل بأنها فرق تتكون من اثنين أو أكثر من الأشخاص الذين يتمتعون بمهارات تكمل بعضها بعضاً، يتفاعلون مع بعضهم بعضاً من أجل إنجاز واجب مشترك موجه نحو هدف معين. ويعتبر أعضاء الفريق بأنهم يتحملون مسؤولية مشتركة تجاه تحقيق هدفهم أو إنجاز الواجب المنوط بهم. وتشكل هذه الفرق لخدمة أغراض المؤسسة ضمن إداراتها أو عبر إدارات المؤسسة وأقسامها.

إن القائد التربوي الفعال ليس معنياً فقط بتشكيل فريق العمل بل بتزويدها بالموارد اللازمة وتوفير الدعم والمساعدة اللازمة لها.

٣- التحسين المستمر(٢):

وتعني استمرارية التحسين والتقدم في النواحي الحساسة للمؤسسة بمشاركة جميع العاملين فيها. فالقائد التربوي الفعال هو الذي يدعو الجميع إلى إحداث التطوير والتحسين المتواصلين في المؤسسة من خلال جعل ذلك هدفاً حياً في عقول العاملين ماثلاً أمام أعينهم، ويقيس تقدم المؤسسة الفعال من خلال تحقيق هذا الهدف. ويستدعي هذا الأمر وضع خطة للتحسين المستدام.

---

(1) Team work

(2) continous improvement

٤- بناء الثقة[1]:

حسب مفهوم كوفي (Covey، 1992) فإن بناء الثقة في أية مؤسسة يعني إيجاد مناخ العمل الذي ينظر فيه كل من المُستخدِمُ والمستَخْدَمُ إلى المؤسسة باعتبارها بيئة تؤدي إلى ربح صاحب العمل وربح جميع العاملين فيها على حد سواء. أما سوسيك ودون، فيرون أن بناء الثقة عبارة عن العملية التي تؤدي إلى زرع الاحترام والإيمان في نفوس العاملين بناء على أمانة القائد وانفتاحه وخلقه الحسن المميز (Sosik & Dionne، 1997، p. 450) ويكوِّن القائد جواً من الثقة من خلال تعاملاته اليومية فالقائد الناجح هو الذي يظهر في تعاملاته اليومية معرفته بمصلحة المستخدَمين ومعرفته بما يثير دافعيتهم للعمل والإنتاج، ومعرفته بالظروف اللازمة لهم لكي يعملوا بأقصى طاقاتهم.

٥- تجاوز الأهداف الآنية[2]:

لقد استخدم ديمنج مصطلح تجاوز الأهداف الآنية أو تدمير الأهداف قريبة المدى التي تستخدم عادة في نظرية الإدارة بالأهداف التي وضعها بيتر دروكر (Drucker، 1974). ويعني هذا المصطلح عند ديمنج الابتعاد عن الأهداف المبنية على الكم والأرقام قريبة المدى أي التي تحقق الربح السريع. وبدلاً من ذلك فإنه يركز على الأهداف بعيدة المدى وعلى العمليات.

فالقائد الفعال لا يكتفي بتحديد المواصفات النهائية للمنتجات التي وضعت حولها الأهداف، ولكنه يشارك في وضع الأهداف وفي تنفيذها.

ب-نظرية القيادة الخادمة[3]

لقد ظهرت هذه النظرية في السبعينات من القرن العشرين على يدي روبرت

Trust Building (1)
Eradication of Short-Term Goals (2)
Servant leadership (3)

غريـن ليف (Green Leaf. 1977) الذي كان يعتقد أن القيادة الفعالة تنتج عـن الرغبـة في خدمة الآخرين وهذه النظرة مخالفة تمامـاً لنظريات القيادة التي تؤكد على الضبط والمراقبة والنظرة الفوقية للعاملين.

كمـا أن لنظرية القيـادة الخادمة نظرة مختلفة لموقع القائد في المؤسسـة. فعوضـاً عن شغل القائد لمركز في قمة الهرم الإداري، فإن القائد الخادم يشغل مركزاً في وسـط المؤسسـة، إن هذا يعني أن يكون القائد على اتصـال مباشـر بجميـع أقسـام المؤسسـة وبالأفـراد العاملين فيهـا وكذلك يكون على اتصـال وتفاعل مع عدد قليل من القيادات العليا للمؤسسة.

إن هـذا الوضع يستدعي أن يتمتـع القائد الخادم بالمهارات الأساسية التالية:

١- فهم الاحتياجات الشخصية للعاملين في المؤسسة.

٢- معالجة الجراحات التي تنتج عن الخلافات الآنية بين العاملين.

٣- أن يكون على علم بعملية تزويد الموارد للمؤسسة.

٤- يساعد في تطوير مهارات العاملين في المؤسسة.

٥- أن يكون مستمعاً جيداً.

ورغم أن القيادة الخادمة لا تعتبر نظرية شاملة للقيادة مثل نظرية الجودة الشـاملة، ولكنهـا أصـبحت مفتاحاً أساسـياً في التفكير في كثـير من نظريات القيـادة كما في نظريـات المـور (Elmore، 2000) وهالفيرسـون ودايموند (Spillane، Halverson & Diamound. 2001).

ج- نظرية القيادة الموقفية[1]

لقد نشأت نظرية القيادة الموقفية بناءً على أعمال عدد من الخبراء منذ بداية التسعينات في القرن الماضي ومن أبرزهم هيرسي وبلانكارد وجونسون (Henssey، Blanchard & Johnson، 2001) والقاعدة الأساسية التي تقوم عليها نظرية القيادة الموقفية هي أن القائد يكيف سلوكه القيادي ليتلاءم مع نضج الأتْباع بناءً على رغبتهم وقدرتهم لإنجاز واجب معين. وهناك أربعة أنماط للقيادة تتناسب مع الرغبات وقدرات الأتْباع العالية والمتدنية، لإنجاز مهمة ما. وهي:

١- عندما لا يرغب الأتْباع و لا يقدرون على عمل واجب ما فإن القائد يدير العمل دون اعتبار لاهتمامات الأتْباع أو للعلاقات الشخصية.

٢- عندما يكون الأتباع غير قادرين على إنجاز المهمة لكنهم يرغبون في العمل، فإن القائد يتعامل معهم بطريقة ودية ولكن يعطيهم توجيهات حازمة ويسمى هذا النوع من التعامل التركيز العالي على المهمة والتركيز العالي على العلاقات الشخصية في آن واحد ويسمى أيضاً الأسلوب التشاركي[2].

٣- عندما يكون الأتباع قادرون على العمل ولكنهم غير راغبين فيه. ويصبح دور القائد في هذه الحالة هو إقناعهم بممارسة العمل ولا حاجة بإصدار التوجيهات والإرشادات للأتْباع. ويسمى هذا الأسلوب انخفاض الاهتمام بالمهمة وانخفاض الاهتمام بالعلاقات الشخصية. بمعنى أن القائد في هذه الحالة يجب أن يكون حازماً في التعامل مع المرؤوسين ولا يهتم بالعلاقات الإنسانية كثيراً بل يركز على النواحي الإدارية والانضباط بالتعليمات وتطبيق النظام.

Situational leadership (1)
Participating (2)

٤- عندما يكون الأتّباع قادرون على إنجاز العمل وراغبون في إنجازه. فإن القائد يترك المهمة لهم ولا يتدخل إلا قليلاً ، ويؤمنهم على إنجاز المهمة ويمنحهم الثقة. ويسمى هذا الأسلوب انخفاض الاهتمام بالمهمة والتركيز على العلاقات الإنسانية أو أسلوب التفويض[(1)].

إن القائد الفعال ينبغي أن يكون ماهراً في الأساليب الأربعة السابقة وعلى دراية بقدرات الأتباع ورغباتهم في العمل. ويدرك القائد الفعال أنه لا يوجد أسلوب قيادي واحد مناسب لجميع الأشخاص، أو لجميع المواقف. فالقائد هو الذي يختار الأسلوب المناسب للموقف وللأشخاص حسب تقديره للموقف وخبرته السابقة ومعلوماته عن العمل والظروف المحيطة به.

د- القيادة التعليمية[(2)]:

إن القيادة التعليمية هي القيادة التي سادت في الربع الأخير من القرن العشرين ووجدوا أن القيادة التعليمية هي الشائعة في أمريكا الشمالية بصفة عامة، ورغم شيوعها إلا أنها غير معرفة تعريفاً واضحاً ومن أشهر أنواع القيادة التعليمية تلك التي وصفها سميث وأندروز (Smith & Andrews، 1989) ذات الأبعاد الأربعة أو الأدوار الأربعة للقائد وهي:

مزوّد للموارد[(3)] مصدر للتعلم[(4)] مسهل للتواصل[(5)] ذو حضور مرئي[(6)]

١- مزود للموارد: يتلخص دور القائد التربوي بصفته مزوداً للموارد في التأكد من أن المعلمين قد حصلوا على المواد التعليمية والتسهيلات والمخصصات المالية اللازمة لهم لإنجاز واجباتهم.

---

(1) Delegating
(2) Instructional Leadership
(3) resource provider
(4) Instructional resurce
(5) Communicator
(6) Visible Presence

٢- مصدر التعلم:

إن مهمة القائد التربوي باعتباره مصدراً للتعليم تتركز في مساعدة المعلمين في نشاطاتهم التعليمية يوماً بيوم كما يساعد في البرامج التي تهدف إلى تغيير السلوك وتنميطه ويشارك في التدريب أثناء الخدمة، ويعطى أولوية باستمرار للاهتمامات التعليمية.

٣- مسهل التواصل:

يتمتع القائد التربوي باعتباره مسهلاً لعملية الاتصال والتواصل بوضوح في الرؤية والأهداف ويوزع هذه الأهداف على الهيئات التعليمية والإدارية.

٤- الحضور المرئي:

ينبغي أن يكون القائد التربوي حاضراً في المواقف التعليمية المتميزة وأن يقوم بزيارات متكررة لغرف التدريس، وأن لا يحجب نفسه عن الهيئات الإدارية والتعليمية.

وهناك وجهات نظر أخرى في وصف القيادة التعليمية فقط طرح بليس وبليس (Blasé & Blasé, 1999) نهجاً مختلفاً نوعاً ما عما طرحه سميت واندروز واعتبرا أن دور المدير القائد التعليمي يمكن وصفه بالسمات التالية:

- تشجيع عمليات التعليم والتعلم.
- يسهل العمل التشاركي بين المعلمين.
- إيجاد علاقات التوجيه والتدريب بين المعلمين.
- يستخدم الأبحاث التعليمية لاتخاذ القرارات.
- يستخدم مبادئ تعليم الكبار عندما يتعامل مع المعلمين.

ويرى غليكمان وزملاؤه (Glickman etal. 1995) أن من أهم واجبات المدير القائد أن يقدم مساعدة مباشرة للمعلمين في نشاطاتهم اليومية، ويساعد في تكون مجموعات تعاونية من المعلمين، ويخطط لنشاطات فعالة للتنمية المهنية للمعلمين وكذلك يضع نشاطات لتطوير المناهج ويستخدم البحث الإجرائي.

أما مورفي وزملائه (Hallinger، etal، 1983) فقد عرفوا ثلاث مهمات أساسية للقائد التعليمي وهي:

- تعريف مهمة المدرسة.
- إدارة التعليم والمناهج.
- تكوين الجو الإيماني في المدرسة وترقيته.

هـ- بعض النظريات الناشئة:

هناك عدد من المنظرين ساهموا في تطوير الممارسات القيادية في التعليم العام من الروضة حتى الصف الثاني عشر (روضة – ١٢). وسوف نستعرض بعضهم ممن كانت مساهماتهم أساسية من وجهة نظر مارزانو وويفرز وماكنولتي (Marzano، Wavers & McNulty، 2005) وهم:

وارن بنس:

لقد توقع وران بنس (Bennis، 2003) الصفات الضرورية اللازمة للقائد التربوي في القرن الحادي والعشرين أن تكون على النحو التالي:

١- يجب أن يكون القائد قادراً على المشاركة مع الآخرين في توليد الرؤية المشتركة.

٢- يجب أن يكون للقائد رأياً واضحاً متميزاً للأعضاء المكونين للمؤسسة، بحيث يكون هذا الرأي هادفاً ونابعاً من ذاته وينم عن ثقته بنفسه.

٣- يجب أن يعمل القادة من قاعدة أخلاقية وإيمانية سامية توفر وقوداً لاستمرارية جهوده.وجهود العاملين معه.

٤- يجب أن يتمتع القائد بالقدرة على التكيف مع ضغوط التغيير.

بيتر بلوك:

لقد اعتبر بيتر بلوك (Block, 2003) إطار القيادة بأنه عبارة عن الاستفسار الفعال، وقد اقترح أن توجيه أسئلة (كيف؟) في بداية عملية التغيير تثير القدرة على الحوار. واقترح بلوك أن القادة الفعالين عبارة عن مهندسين اجتماعيين يوجدون فضاءً اجتماعياً يحسّن الفعالية في المؤسسة ويرفع مستواها. وإن الفضاء الاجتماعي- في رأيه- ينتج عنه حلول للمشكلات التنظيمية المعقدة. وتتضمن مهارات القيادة الأساسية حسب رأي بلوك، تنظيم المناقشات الأساسية أو الحرجة وتحديد الأسئلة، والمناقشات المركزة على التعليم، واستخدام استراتيجيات تصميم الحلول التشاركية.

جيمس كولينز:

قام جيمس كولينز (Collins, 2001) بعمل فعال حول طبيعة المهن التي انتقلت من مرحلة الجيد والحسن إلى مرحلة العظمة. وقد كان لعمله هذا أثر كبير على التربية والتعليم وعلى النواحي المهنية والاقتصادية فقد أشارت أبحاث كولينز إلى أن الفرق بين الشركات الجيدة والشركات العظيمة هو حضور القادة من المستوى الخامس حسب تعبيره. وقد عرف كولينز قادة المستوى الخامس بأنهم القادة الذين تتركز اهتماماتهم على بناء الشركة العظيمة ولا يلقون بالاً إلى جلب الانتباه إلى أنفسهم. فهم يمزجون التواضع الشخصي مع الرغبة الشخصية الشديدة، ويظهرون التزاماً مركزاً بعمل كل ماله تأثير كبير على شركاتهم بصرف النظر عن الصعوبات التي تواجههم.

وإذا ما ذهبت الأمور في الاتجاه الخطأ فإنهم يبحثون عن أسباب الانحراف في العوامل الداخلية بدلاً من توجيه اللوم إلى العوامل الخارجية ومن سمات قادة المستوى الخامس ما يلي:

١- اعتمادهم على تطبيق المعايير العالية كوسيلة أولية لتحصيل الأهداف بدلاً من الاعتماد على جاذبيتهم القيادية.

٢- إحاطة أنفسهم بالأشخاص الأكفياء والمناسبين لإنجاز الأعمال والمهام.

٣- خلق ثقافة النظام في المؤسسة.

٤- النظر إلى الحقائق بأمانة بصرف النظر عن الشركة ومصلحتها.

٥- استقبالهم للأسئلة الصعبة بصرف النظر عن مستقبل شركتهم.

ريتشارد المور:

قدم ريتشارد المور (Elmore، 2000) نظرة فريدة حول دور المدير القائد، تركز على أهمية فهم الممارسات الفعالة الناجحة في المناهج والتعليم، والتقويم، والقدرة على العمل مع المعلمين في ممارساتهم اليومية. وحل المشكلات التي تواجههم يوماً بيوم. ولكن القاعدة المعرفية التي يحتاجها القائد لكي يستطيع إرشاد المعلمين في المناهج وأساليب التدريس وأساليب التقويم قاعدة عريضة بحيث لا يستطيعها كثير من الناس. فما الحل إذن؟ لقد اقترح المور خطة لتوزيع القيادة وتوزيع المسؤوليات القيادية على الأفراد. لأنه حتى لو كانت المعرفة متوفرة لدى القائد فإن الوقت الكافي غير متوفر، كيف لا والمعرفة نادراً ما تكون متوفرة، كما أنه لا يمتلك الطاقة والإمكانات اللازمة للقيام بجميع المهام القيادية في المناهج والتعليم والتقويم.

فلابد إذن من توزيع المهام والمسؤوليات القيادية على الآخرين في المدرسة. وهذا يعني أن يكون مساعدون للقائد أحدهم يتولى قيادة المناهج وآخر يتولى قيادة شئون التعليم وثالث يتولى شئون التقويم.

جيمس سبيلان:

قام جيمس سبيلان ورفاقه (Spillane & Sherer، 2004)

(Spillane، Halverson، & Diomound، 2001، 2003)

بالتركيز على فكرة توزيع المسؤوليات القيادية بدلاً من تعريف القيادة التوزيعية باعتبارها تُوَزِّع المهام والواجبات. فقد وصفوا توزيع المسؤوليات القيادية بأنها شبكة متفاعلة من القادة والأتباع الذين يغيرون أدوارهم على نحو دوري حسب ما يقتضيه الموقف.

وقد اقترحوا ثلاث طرق لتوزيع المسؤوليات القيادية على شبكة القادة:

التوزيع التشاركي[١]، ويحدث عندما تكون أعمال أحد القادة أساساً لعمل بقية القادة.

التوزيع الجمعي[٢] ويحدث عندما يعمل كل قائد على انفراد ولكنهم يعملون على تحقيق هدف مشترك وموحد بين الجميع.

التوزيع المنظم[٣] ويحدث عندما تقاد المهمات المتتابعة بواسطة أفراد مختلفين.

Collaborative distribution (1)
Collective distribution (2)
Coordinated distribution (3)

الجهود التركيبية[1]:

وهي جهود قام بها عدد من الباحثين لدراسة الأبحاث التي أجريت عبر عدد من السنين في مجال تحسين المدرسة. ومن هؤلاء الباحثين هالينغر وهيك (Hallinger & Heck، 1998) حيث قاموا بدراسة نتائج أربعين بحثاً ميدانياً في مجال دور المدير في زيادة فعالية المدرسة، وقد صنفوا هذه الأبحاث تحت ثلاثة عناوين رئيسية هي:

الدراسات التي استخدمت النماذج المباشرة للأثر، وهي التي تربط بين سلوك المدير المباشر وتحصيل الطلاب.

الدراسات التي استخدمت نماذج وسائطية للأثر، وهي التي ترى أن المدير يؤثر على تحصيل الطلاب من خلال الآخرين وبالدرجة الأولى المعلمين.

الدراسات التي استخدمت النماذج العكسية للأثر، وهي التي ترى أن سلوك المدير يؤثر على المعلمين كما يؤثر سلوك المعلمين على المدير.

ومنهم أيضاً كالكين كتن (Cotton، 2003) التي قامت بمراجعة نتائج (٨١) دراسة. واستخلصت قائمة من سلوكات المدير التي تؤثر تأثيراً إيجابياً على العوامل المستقلة لتحصيل التلاميذ واتجاهاتهم، وسلوكهم كما تؤثر على اتجاهات المعلمين، وتتكون هذه القائمة من (٢٥) بنداً. على النحو التالي:

- البيئة الآمنة والمنظمة.
- تركز الرؤية والأهداف على المستوى العالي لتعلم التلاميذ.
- توقعات عالية لتعلم التلاميذ.

---

(1) Synthesis Efforts

- ثقة بالنفس، مسؤولية، مثابرة.
- التواصل والظهور (الحضور).
- المناخ الإيجابي المساند.
- التواصل والتفاعل.
- المساندة العاطفية والاجتماعية.
- الانفتاح على المجتمع المحلي والاندماج أو المشاركة معه.
- الاحتفالات الدينية والوطنية والرمزية.
- القيادة التشاركية واتخاذ القرارات وتفويض الهيئة التعليمية.
- التشارك.
- القيادة التعليمية.
- المتابعة المستمرة للمستويات العليا لتعلم التلاميذ.
- التحسين المستمر.
- مناقشة القضايا التعليمية.
- المشاهدات الصفية والتغذية الراجعة للمعلم.
- مساندة استقلالية المعلم.
- مساندة استقلالية المخاطرات.
- فرص النمو المهني وموارده.

- حماية وقت التعليم.
- مراقبة تقدم التلاميذ وتبادل النتائج.
- استخدام تقدم التلاميذ في تحسين البرنامج.
- الاعتراف بإنجازات الطلاب والمعلمين وتقديرها.
- نمذجة الأدوار.

ومنهم أيضاً مارزانو ووترز وماكنلتي (Marzono، Woters، & McNulty، 2005)

الذين قاموا بمراجعة الأدب التربوي والأبحاث الميدانية التي أجريت في الخمس وثلاثين سنة الماضية على القيادة التربوية في التعليم العام من الروضة إلى الصف الثاني عشر ابتداء من عام ١٩٧٠م حتى عام ٢٠٠٥م. وتم فيها تفحص ٦٩ دراسة ميدانية شملت ٢٨٠٢ مدرسة تضم حوالي ١,٤٠٠,٠٠٠ طالب، و١٤٠٠٠ معلم لمعرفة ارتباط السلوك القيادي في المدرسة وتأثيره على تحصيل الطلاب فيها. وقد استخدموا أسلوب ما وراء التحليل[1] في تحليل نتائج الدراسات.

وقد توصلوا إلى ٢١ مسؤولية قيادية لمدير المدرسة وهي : -

١. يعترف بالإنجازات ويحتفل بها ويعترف بالأخطاء .
٢. يرغب في تحري الحالة الراهنة .
٣. يعترف بالإنجازات الفردية ويكافئ عليها .

(1) Meta-Analysis

٤. يبني جسوراً للتواصل بين الطلاب والمعلمين .

٥. يشجع على الاعتقادات المشتركة وينمي الإحساس بالجماعة والتعاون .

٦. يحمي المعلمين من القضايا والتأثيرات التي تشتت اهتمامهم عن التركيز على وقت التعليم .

٧. يغير سلوكه القيادي حسب حاجة الموقف الراهن .

٨. يضع أهدافاً واضحة ويجعلها حاضرة نصب أعين المدرسة .

٩. يعمل ويتواصل انطلاقاً من اعتقادات وأفكار جازمة حول التمدرس .

١٠. يشرك المعلمين في تصميم السياسات والقرارات الرئيسية وفي تنفيذها.

١١. يتأكد من أن الهيئة الإدارية والهيئة التعليمية على معرفة بأحدث النظريات والممارسات التعليمية ويعقد مناقشات حول جوانب الثقافة المدرسية .

١٢. يشترك مباشرة في تخطيط المناهج وتنفيذها وفي طرق التدريس والممارسات التقويمية .

١٣. يدرك الممارسات الحديثة في مجال المناهج وطرق التدريس وطرق التقويم .

١٤. يراقب فاعلية الممارسات المدرسية وتأثيرها على تعلم التلاميذ .

١٥. يقود التغيرات الإبداعية ويوحي بها .

١٦. يؤسس مجموعة من المعايير والإجراءات والتعليمات الإدارية .

١٧. يقوم بمهمة الناطق الرسمي باسم المدرسة والمدافع عنها أمام أصحاب المصالح وذوي العلاقة بها .

١٨. يظهر معرفة ووعياً بوجهات النظر الشخصية للمعلمين .

١٩. يزود المعلمين بالمواد التعليمية والتطوير المهني الضروري لنجاح أعمالهم .

٢٠. على اطلاع بما يجرى في المدرسة ويستعمل هذه المعرفة في التخاطب مع المشكلات الراهنة والمتوقعة.

٢١. على اتصال مميز مع المعلمين والطلاب.

ومن الدراسات التركيبية التي استخدمت أسلوب ماوراء التحليل[1] دراسة ويتزرز ورفاقه (Witziers . et.al.,2003) وقد كان الهدف الرئيسي لدراستهم البحث عن العلاقة بين القيادة التعليمية في المدرسة وتحصيل الطلاب . وقد استخدموا معامل الارتباط مقياساً للعلاقة بين السلوك القيادي في المدرسة وتحصيل الطلاب . وقاموا بمراجعة الدراسات التي أجريت في عدد من الدول بين عامي ١٩٨٦ – ١٩٩٦ م وقد وجدوا أن تأثير مدير المدرسة على تحصيل الطلاب تأثير ضعيف (معامل الارتباط حوالي ٠٢ , ٠) على العكس من دراسة مارزانو ورفقاه الذين وجدوا معامل الارتباط ٢٥ , ٠ ومنها أيضاً دراسة ليتود ورفقائه (Leithwood et . al.,2004) التي انتهجت منهجاً وصفياً وقد قدروا أن معامل الارتباط بين القيادة المدرسية وتحصيل الطلاب يقع ما بين ١٧ , ٠ – ٢٢ , ٠ وهي نتيجة قريبة إلى حد ما من نتيجة دراسة مارزانو التي حددت معامل الارتباط بـ ٢٥ , ٠

(1) Meta-Analysis

الفصل الثالث

التعلم الإجرائي للمعلمين وأثره على تجويد التعليم

تقوم نظرية منحنى التعلم الإجرائي للمعلمين على عدد من الافتراضات:

- المعلمون قادرون على توجيه أسئلة ذات معنى.
- المعلمون قادرون على البحث عن الأسئلة ذات العلاقة بعملهم وممارستهم التعليمية.
- المعلمون قادرون على صياغة أجوبة هادفة لتلك الأسئلة.

وقد قامت إدارة التربية والتدريب في ولاية نيوساوث ويلز في استراليا بتطبيق التعلم الإجرائي للمعلمين بصفته وسيلة لتجويد التعليم ، ضمن برنامج الحكومة الإسترالية لتجويد التعليم(١)

ويتضمن برنامج تجويد التعليم من خلال التعلم الإجرائي ما يلي :

- وصفاً لعملية التعلم الإجرائي.
- استراتيجيات تصف كيف نستخدم التأمل وسيلة أو أداة للتعلم المهني .
- شرحاً للأدوار والمسؤوليات الأكاديمية للمشاركين في النشاط .
- متطلبات كتابة التقارير لإدارة المشروع وللمدرسة .
- معلومات حول تقويم النشاط .
- نصائح وتوجيهات لبرنامج الحكومة الاسترالية لتجويد التعليم في مجال تسويق البرنامج والاعتراف به .

---

(1) AGQTP Astralian Governmeut Quality Teacher Programme

المواصفات المفتاحية للفرق المدرسية للتعلم الإجرائي :

تشكيل فرق المعلمين المدرسية

يتكون فريق البحث الإجرائي من ٦– ٨ من المعلمين الذين لديهم مسؤوليات مشتركة في المدرسة ليقوم بعمل فعال فيما يتعلق بالقضايا والفرص المختلفة ، والتحديات التعليمية التي تواجههم في أماكن تعلم التلاميذ . كأن يلتقي معلمو الصف الثالث معاً لبحث قضايا تخص التعليم في الصف المذكور، أو معلمو العلوم في المرحلة المتوسطة لبحث قضايا تخص تعليم العلوم.

التعلم المؤسس على المشروع[1]

ينبغي أن يكون مشروع التعلم الإجرائي المطروح على الفريق متعلق بفرص التعليم والتعلم والتحديات التي تواجه المعلمين يوماً بيوم وتؤثر على ممارستهم التعليمية ، ويشترط أن تكون القضايا المطروحة في المشروع من النوع التي لا يوجد لها حل واضح سهل .

توجهات المشاركين

يقوم المعلمون المشاركون في فريق التعلم الإجرائي باختيار الموضوع الذي سيثيرون حوله التساؤلات ، ويحددون الأهداف التي ينبغي الوصول إليها والنشاطات التي ينبغي القيام بتنفيذها من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة ويضعون خطة زمنية لذلك ، ويُقَوِّمون مدى تقدمهم نحو الهدف ومدى نجاحهم في تحقيقه ، ومن ثم يُحَدِّدون الأعمال التي سيَقومون بها في المستقبل .

دورة التساؤلات

يضع التعلم الإجرائي المعلمين في دورات متلاحقة من التطور المستمر

(1) Project – based Learning

والتخطيط فبعد وضع الخطة يجري تنفيذها مباشرة ، ومن ثم تجرى دراسة نتائج التنفيذ من خلال التأمُّل والتَّفَكُّر العميق في النشاطات والعمليات . وإن ما يتعلمه المعلم في أية خطوة يصبح قرارات وأفعال مدخلة للخطوة التي تليها وتشكل جزءاً من حلقات التعلم الإجرائي .

التأمل والمناقشة

إن مناقشة الممارسات الصفية والتأمل فيها تشكل عنصراً هامة من عملية التعلم الإجرائي في المدرسة إن المناقشات والتَّأَمُّلات الشخصية للمعلمين تُعَدُّ ضرورية لتطوير مجموعة من المبادئ والخطوط الإرشادية لعمليات التعلُّم والتعليم .

وتصبح هذه المبادئ والخطوط الإرشادية هي القاعدة التي توجه قرارات المعلمين في أساليب التدريس وفي عملية التطبيق والممارسات التعليمية المتوقعة لقيادة عملية التجويد المستمرة للتعليم ولنواتج تعلُّم التلاميذ .

المشاركات التعليمية :

تُقيمُ فِرَقُ التَّعُّلم الإجرائي المدرسية عادة شراكات مع مؤسسات وهيئات خارجية مثل مؤسسات النمو المهني والجامعات ومراكز التدريب والمستشارين الخارجيين وتهدف هذه الشراكات إلى تبادل الخبرات في مجال التعليم المدرسي وإلى الحصول على استشارات وآراء الآخرين ووجهات نظرهم فيما يتعلق بالأعمال التي يقومون بها من أجل تعميق الفهم لممارساتهم التعليمية .

فوائد التعلم الإجرائي المدرسي :

يؤدي التعليم الإجرائي المدرسي إلى :

- ترقية الأفعال الجارية في موقع العمل لحل التحديات التي تواجه

المعلمين واستثمار فرص التعلم اليومية .

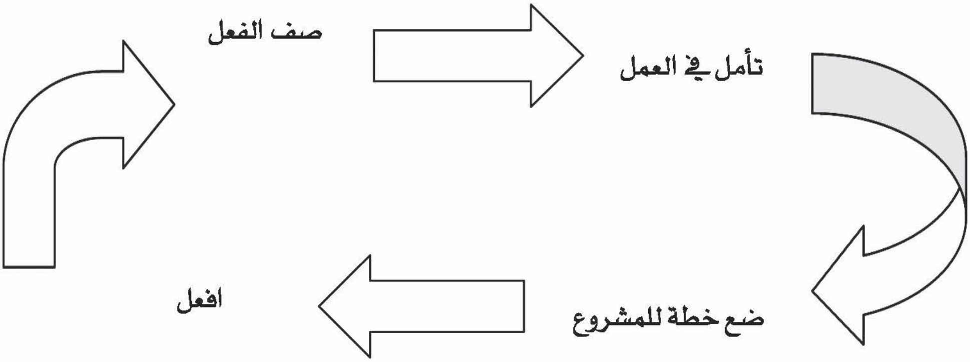
- التركيز على التغيرات والتحسينات الإيجابية في التعليم والتعلم .
- يسهل مساعدة الزملاء لبعضهم بعضاً في حل المشكلات ومعالجة القضايا المشتركة والتوصل إلى حلول مرنة قابلة للتنفيذ .
- يعترف بالمعلومات السابقة ويحترم الخبرات السابقة لأعضاء الفريق ويستثمرها .
- يساعد المعلمين في النظر إلى أنفسهم باعتبارهم مصادر للمعرفة في التعليم والتعلم .
- يحترم المعلمين باعتبارهم مهنيين لهم قاعدة معرفيه هامة .

عملية التعلم الاجرائي :

تتكون عملية التعلم الإجرائي من أربع خطوات رئيسية يقوم بها الفريق في مشروع التعلم الإجرائي على النحو التالي :

- ضع خطة للمشروع .
- افعل .
- صف الفعل .
- تأمل في العمل وقوّمه.

وفيما يلي دليل إرشادي يصف إطار العمل لمشروع التعلم الإجرائي الذي يهدف إلى معالجة التحديات التعليمية التعلّمية في البيئة المدرسية .



شكل(٢) الخطوات الأربعة للتعلم الإجرائي.

دليل مشروع التعلم الإجرائي :

وفيما يلي شرح لخطوات التعلم الإجرائي الأربعة.

الخطوة الأولى : ضع خطة للمشروع

مشروع التعلم الإجرائي الجيد هو الذي تكون لديه الطاقة الكامنة لبناء تجويد تعلُّم التلاميذ وتعلُّم المعلمين على نحو مستدام في البيئة المدرسية . وإن أفضل المشروعات هي التي تجعل الممارسات الواقعية في المدرسة هي محور العمل، مثل الأفعال التي ينبغي أن يقوم بها المعلمون في ممارساتهم التعليمية، ويجب أن يحدد المشروع بوضوح الشيء الذي سيحققه، وما التعلُّم الذي سيحصل عليه أعضاء الفريق؟ وما المستوى الذي سترتقي إليه الممارسات التعليمية العملية؟

ولذا فإن على فريق التعَلُّم الإجرائي القيام بما يلي :

- تحديد القضية التعليمية العملية التي سيعالجها المشروع .
- توصيف عضوية الفريق (مثل معلمي الصف السادس ، أو معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ......)

- تضييق بؤرة التركيز على المشروع من خلال جمع المعلومات والأدلة والتفكُّر في الخبرات والممارسات الراهنة .
- تحديد مصادر المعلومات ومصادر الدعم التي تساعدهم في اتخاذ قرارات صائبة حول الأعمال التي سيقومون بها .
- تركيز الفعل على تحسين التَّعَلُّم المهني للمعلمين من خلال تحديد الفريق الذي يشكل تعلُّمه البؤرةَ المركزية للمشروع وتعريف الرابط بين تعلُّم المعلّمين وتعلُّم التلاميذ .
- وصف الأفعال المطلوبة لتحقيق التحسينات المرغوبة في التعلُّم المهني للمعلمين .
- تحديد نواتج التعلُّم للمشروع بحيث تكون قابلة للمشاهدة والقياس وقابلة للتنفيذ ضمن الخطة الزمنية والظروف الواقعية للمدرسة .
- بناء إستراتيجية تقويميَّة قادرة على تقويم مدى التقدم في التعلُّم المهني للمعلمين . ومن الجدير بالانتباه أنه ينبغي بناء استراتيجية التقويم قبل الشروع في الفعل ؛ فهذا الأمر يساعد فريق التعلُّم الإجرائي في تقويم البيانات التي يحصل عليها طوال مدة الشروع .

الخطوة الثانية : افعل

في هذه الخطوة يتم تنفيذ الخطة التي بنيت في الخطوة الأولى السابقة. وينبغي أن تحدد عملية التنفيذ الأشخاص الذين سيقومون بالفعل ، ونوع الفعل ، وكيفية أدائه ومكان التنفيذ وزمانه ومع من سيتعاونون في تنفيذه أي يجب تحديد " من يعمل ؟" وماذا يعمل ؟" وكيف يعمل ؟ "ومتى يعمل ؟" وأين يعمل ؟" ، "ومع من سيتعاون" .

كما ينبغي تحديد الفعاليات المختلفة مثل الاجتماعات والمقابلات والمناقشات، والمشاغل ، والدعم الصفي ، ودعم الزملاء والمدخلات المحتملة من الجهات الخارجية عن المدرسة ، وتبادل الآراء والأفكار والخبرات والمشاعر.

ومن الأشياء التي يمكن أن يتضمنها تطبيق الخطة مايلي :

- موازنة الضغوطات مع الدعم .
- تشجيع المراقبة المشتركة والإحساس المشترك .
- استباق الصعوبات المتوقعة والتعامل معها عندما تنشأ .
- إجراء التعديلات على الخطة .
- التأكد من توفر الحوافز وآليات مراقبة الجودة.

الخطوة الثالثة : وصف العمل

إن وصف العمل يعني وصف تنفيذ الخطة ويتضمن ما يلي :

تزويد الجهات المعنية بتقارير تصف ممارسات تطبيق الخطة التي حدثت في الخطوة الثانية السابقة من خلال جمع الأدلة التي تساعد على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات بشأن المرحلة القادمة من المشروع .

تنظيم وتصنيف الأدلة التي تم جمعها .

تجمع فرق التعلم الإجرائي الأدلة من مصادر مختلفة وتصف الأعمال والممارسات ، ويتضمن ذلك المناقشات بين أعضاء الفريق ، والدعم الذي يتلقاه الفريق، وتبادل الخبرات والأفكار ، والمقابلات ، ومجموعات البحث المُعَمَّق ، والحقائب الوثائقية والمجلات والصور الثابتة والمتحركة ، ونماذج من أعمال التلاميذ وملاحظاتهم التفصيلية .

إن ترتيب الأدلة وتنظيمها عملية مستمرة لازمة وضرورية لمرحلة التأمُّل والتفَكُّر والتقويم في حلقة التعلم الإجرائي .

الخطوة الرابعة : التأمل والتقويم

إن مرحلة التأمل والتقويم هي وسيلة لاصطياد الخبرات وتفسير معانيها ، وتشكل هذه الخطوة إحدى مدخلات المرحلة القادمة من المشروع التي تتضمن التخطيط والفعل والوصف والتقويم والتأمل في حلقة التعلم الإجرائي .

بنيت الاستراتيجية في الخطوة الأولى للتركيز على المشروع . ويتضمن التقويم التحليل والتأمل في مقدار التعلم المهني الذي حصل للمعلمين .

هناك بعدان للتأمل والتقويم:

١- تأثير المشروع على التعلم المهني للمعلمين ومن أمثلة ذلك:

- ما الذي تم تحقيقه؟
- كيف تعرف أن التعلم قد حصل؟
- ما التأثير الذي أحدثه المشروع؟
- ما المرحلة القادمة في عملية التعلم لهؤلاء الذين اشتركوا في المشروع؟

٢- عملية تنفيذ المشروع نفسها ومن أمثلتها:

- ما الذي تم معرفته عن تعلم المعلمين المهني.
- ما الأعمال التي يجب اتخاذها لتصبح عملية التعلم الإجرائي مستدامة.
- ما الذي يحتاج إلى تصفية وصياغة؟

التأمل باعتباره أداة للتعلم المهني

إن الهدف الرئيسي للتأمل أو التفكُّر هو الإحساس بالخبرة والأدلة التي تؤدي إلى إحداث موازنة في الأحكام والقرارات التي تتخذ حول المستقبل، إنها تتضمن التفكير والمراجعة والتحليل والتفسير، ويمكن أن تقع شفوياً أو خطياً أو فعلياً أو استراتيجياً. إن التأمل في الممارسات الراهنة الصفية والتقويمية عنصر هام في عملية التعلم الإجرائي في المدرسة.

إن قدرة المعلم على الاشتراك في تحليل فكري أمين وعميق لممارساته التعليمية والتقويمية الشخصية، ومناقشة تأثيراتها على نواتج تعلم التلاميذ يعد عاملاً حاسماً في نجاح نشاطات النمو المهني للمعلمين. إن التأمل أو التفكُّر هو محاولة شخصية جادة وعميقة تحدث عادة ضمن سياق فكري. وإن السياق في هذه الحالة هو بؤرة التساؤل التي حددها فريق التعلم الإجرائي في المدرسة.

وإن الزملاء الذين يعملون في فِرَق التعلُّم الإجرائي هم جزء من هذا السياق، ويسهمون إسهاماً قوياً في التعلم من عملية التأمل. وإن التأمل اللاحق في حادثة معينة أو خبرة أو ظروف بعينها يحدث تعلماً أعمق كلما اشترك الأعضاء في مناقشة الأمور المهنية لتوضيح الأفكار والمشاعر والاستراتيجيات وحل المشكلات.

تلميحات إرشادية لعملية التأمل:

- عرف المعتقدات والاقتراحات المنطوية تحت القرارات والأفعال.
- اسأل: "ماذا لو عملنا .... "لكي تختبر المداخل البديلة.
- اذهب إلى ما وراء الفكرة الأولى أو المسلمات والتفسيرات التي تعد من القضايا المسلم بها.

- تحدى الأفكار والمبادئ المسيطرة في المدرسة بطرح بدائل جديدة.
- حاول تأطير خبرة جديدة أو إعادة تأطير خبرة سابقة.
- اكتشف العلاقات بين الحوادث والمشاعر والأفعال والخبرات.
- حاول توقع التتابعات المقصودة وغير المقصودة لفعل معين.
- حدد الفجوات بواسطة الأشياء المعلومة والأشياء غير المعلومة عن موضوع معين.
- اطرح التساؤلات التي ينبغي معالجتها بواسطة فريق العمل.

مسؤوليات المشاركين الأكاديميين وأدوارهم:

يفضل أن تتعاون المدرسة في تنفيذ مشروعاتها في التعلم الإجرائي مع مشاركين خارجيين من الجامعات أو مراكز الأبحاث والتدريب، لكي يزودونها بالأفكار والاستشارات وما يحتاجه التعلم من متطلبات. ومن النشاطات التي يمكن أن يسهم بها المشاركون الخارجيون:

- إجراء تعلم مهني وفق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
- الحفاظ على استمرارية التركيز على تحسين مستوى التعلم المهني في أثناء تنفيذ المشروع.
- بناء فهم عميق لعملية التعلم الإجرائي.
- تزويد المدرسة بأفكار واستراتيجيات لتطبيق التعلم الإجرائي في سياق المدرسة.
- تشجيع تبادل الآراء والأفكار والخبرات والمشاعر بين المعلمين.

- توثيق التعلم من خلال مساعدة أعضاء الفريق على كتابة التقارير الدورية حول تقدم العمل في المشروع.

وعلى أي حال فإن مسؤوليات المشاركين الخارجيين هي محل تفاوض واتفاق بين المدرسة وبينهم.

المساعدات التعليمية التي يمكن أن يقدمها المشاركون الأكاديميون:

يعمل المشاركون الأكاديميون كعوامل مساعدة لتسهيل التعلم من خلال إيجاد بيئة تعليمية تعلمية إيجابية لفريق العمل وينبغي أن يتقاسم فريق العمل مع المشاركين الأكاديميين المسؤوليات التالية:

- تركيز تفكير المشاركين على الموضوع من خلال طرح التساؤلات وتشجيع التعليقات.
- إيجاد بيئة مناسبة يستطيع فيها المشاركون التعبير عن آرائهم بحرية تامة بصرف النظر عن مخالفتها لآراء الآخرين.
- طرح تساؤلات للتأكد من أن المشاركين فهموا الأفكار والمفاهيم.
- استخدام معرفة المشاركين وخبراتهم ليبنوا عليها معرفة جديدة.
- التأكد من أن المشاركين يتفكرون في خبراتهم الذاتية الراهنة.
- اختيار المواد التي يدركها المشاركون بصفتها ذات علاقة بحاجاتهم المهنية واهتماماتهم.
- تشجيع المشاركين على الانخراط في أفكارهم الذاتية.
- نمذجة السلوكات والعمليات التي تم تبنيها.
- ضرب أمثلة وعرض أشياء مرئية وعدم الاكتفاء بالأخبار الشفوية.
- تشجيع المشاركات الفعالة في نشاطات المجموعة.

- التواصل الواضح والمختصر والبناء.
- تزويد الفريق بتغذية راجعة إيجابية وتشجيعية.
- إدراك العقبات والعوائق المحتملة للتعلم والتعاطي معها بانفتاح.
- تحديد الأوقات التي تقدم فيها المساعدات للفريق بوضوح.
- مناقشة الترتيبات التي تنظم عمليات التواصل بين أعضاء الفريق وفريق الدعم الأكاديمي.

وأخيراً ينبغي توقيع مذكرة تفاهم بين المدرسة وفريق الدعم الأكاديمي الخارجي تحدد فيها مسؤوليات الطرفين والمبادئ التي تضبط عملية التعاون، كما تتضمن خطة العمل وخطة زمنية. والمكافئات التي ستدفع لفريق الدعم الأكاديمي.

كتابة التقارير حول المشروع

ينبغي أن يقدم فريق التعلم الإجرائي في المدرسة تقارير تصف تقدم العمل في المشروع حسب المواصفات والأوقات التي تتفق عليها المدرسة مع فريق الدعم المالي للمشروع. وغالباً ما تضع الجهة المشرفة على المشروع مواصفات لجمع البيانات ووصف نواتج التعلم، وينبغي أن يلتزم بها الفريق ومن الأشياء الأساسية التي ينبغي أن يلتزم بها الفريق.

تقدم الفريق نحو أهداف المشروع ومدى ما تحقق منها.

انفاق المشروع للمخصصات المالية.

انجازات أفراد الفريق والنواتج التعلمية التي تحصل عليها كل منهم.

(Australian Government. 2006)

الفصل الرابع

نشوء حركة المعايير التربوية وانتشارها

أدت اتفاقية التجارة الدولية بما وفرته من انفتاح اقتصادي أن تتنافس الشركات العابرة للقارات بالاستحواذ على الرأسمال الفكري، وأصبح الخريجين المحليين في تنافس مباشر مع غيرهم من الخريجين؛ مما يستدعي تجويد التعليم وتحسين مخرجاته، والتركيز على جودة نواتج التعلم.

وأصبح من المطلوب أن تتحول المدرسة من التركيز على التعلم التقليدي المبني على الكتاب الرسمي المقرر فقط إلى تحمل مسؤولية تعليم الطلاب السلوك والاتجاهات الإيجابية، وقيم المجتمع المدني، وتنمية المواهب المتعددة، وتنمية التفكير، وتنمية الثقة بالنفس؛ إضافة إلى تعلم المعلومات والمهارات الأساسية بما فيها مهارات التعامل مع مصادر المعرفة ومهارات تحليل المعلومات ومعالجتها.

إن نهضة الأمة وازدهارها يعتمد على إعداد القوى العاملة فيها، وإن الخطوة الأولى في هذا الإعداد هو ما تقوم به المدرسة في التعليم العام، وما تقوم به الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بصفة عامة.

ولذلك نجد أن المدارس في الدول المتقدمة تحولت إلى ما يسمى الإصلاح المدرسي المؤسس على المعايير التي شملت المحتوى المعرفي والتحسين، أو التجويد النوعي لنواتج التعلم. بحيث أصبحت نواتج تعلم التلاميذ قضية اجتماعية وسياسية تناقش على أعلى المستويات السياسية والاجتماعية في الدولة.

ونجد أن نماذج الإصلاح التربوي المتغيرة عالمياً لم تكتف بالتركيز على

معرفة سبل الإصلاح التعليمي الفعال، بل أكدت ضرورة الالتزام بالإصلاح على مستوى الإدارة السياسية العليا والمجتمع والأفراد وجميع المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات. فقد دلت تجارب الإصلاح السابقة أن المعرفة غير المصحوبة بالعزم والإرادة والتصميم على الفعل لا تؤدي إلى تغيير اجتماعي.

وهذا يعني أنه بالإضافة للإرادة السياسية للإصلاح ينبغي أن تكون هنالك إرادة وعزم وتصميم على الفعل على مستوى إدارات الجامعات ووزارات التربية والتعليم، والإدارة المدرسية والمعلمين، والأسرة والمجتمع. من هنا يتبين لنا أهمية تكامل عناصر العملية التربوية وتعاضدها لإنجاح مشاريع الإصلاح التربوي. فإن هذه العناصر تبادلية التفاعل بمعنى أنها تؤثر في غيرها وتتأثر به، ولا يجوز استثناء أي منها في عملية الإصلاح. أضف إلى ذلك أن التنافس العالمي المفتوح أدى إلى التركيز على الكيف والنوع أكثر من التركيز على الكم، ولذلك زاد الاهتمام بتجويد التعلم وتحسين منتجاته لتصبح على مستوى التنافس العالمي. ولذا ينبغي النظر إلى عملية تحسين التعلم أو تجويده بصفتها عملية تكاملية شاملة لجميع المراحل الدراسية ولجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية على مستوى العمليات والأهداف والمحتوى المعرفي ونواتج التعلم.

إدارة الجودة الشاملة في التعليم

إن نقطة البداية الصحيحة في محاولة إصلاح أي نظام تعليمي هي تقويم النظام التعليمي تقويماً يكشف عن واقعه بلا مبالغة أو تهوين، ويوضح عناصر قوته ومواطن ضعفه في جميع جوانب العملية التعليمية من المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي والإدارة التعليمية والأنشطة وغيرها، مما يسهم في مسار العملية التعليمية التعلمية.

ولقد شهد التقويم التربوي أيضا تحولاً واضحاً في مفاهيمه ومجالاته

اعتباراً من بدايات النصف الثاني من القرن العشرين، حيث انتقل من نطاق محدود، يدور حول تقويم الطالب في جانب أو أكثر من جوانب نموه، إلى حركة مراجعة ومحاسبة شاملة للنظم التعليمية ومؤسساتها وبرامجها العملية، أو من خلال برامج التقويم الشامل المتكاملة.

ومع نهاية القرن العشرين بدأ الاهتمام بما يسمى إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وهناك أشياء رئيسية لابد أن نتوقف عندها من خلال إدارة الجودة الشاملة وهي:

أ. مفهوم الجودة.

ب. مفهوم المستفيد في المجال التربوي.

ج. ما الفرق بين الجودة في الصناعة والجودة في التعليم.

د. مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي.

هـ. كيف تقيس الجودة في النظام التعليمي.

نشأة المعايير:

أضحى إصلاح نظام التعليم موضوعاً ومجالاً للدراسات والبحوث العلمية، في الدول المتقدمة والنامية على سواء، واتخذ هذا الإصلاح في الولايات المتحدة الأمريكية شكل «الموجات» التي تتزامن وتتلاطم في بحر لجيّ واسع، دون أن تقضي الموجات اللاحقة على ما سبقها من موجات. والثابت أن إصلاح نظام التعليم في أمريكا كان موضع عناية السياسيين والاقتصاديين والفلاسفة والتربويين منذ ثلاثينيات القرن العشرين. ونذكر إشارات قليلة أملاً أن تغني عن عبارات ومقالات طويلة؛ فلقد دلت متابعة هذه الموجات و الحركات على أن كل موجة اتخذت لها شعاراً يومئ إلى مواطن التأكيد في جهودها وذلك على الوجه التالي:

- حركة الإدارة العلمية الصارمة للتربية، وقد استهدفت هذه الحركة الباكرة في العقد الثالث للقرن العشرين محاولة أن تجعل التعليم علماً منضبطاً ذا أهداف محددة، ومحتويات معرفية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلات المتعلمين ومشكلات المجتمع.

- حركة التربية التقدمية بقيادة رائدها "جون ديوي" وتلاميذه. وكانت اهتماماتها موجهة إلى أن يكون المتعلم هو غاية التعليم، وصانع التعلم؛ بمعنى أن يقوم المتعلمون في كافة المراحل ببذل جهود تتسم بالنشاط والفاعلية.

وكان جوهر هذه الحركة هو أن يستبدل بالتلقين في التعليم "التعليم بالخبرة" و"التعليم بالعمل" ولا تزال مناطات التأكيد في هذه الحركة تمثل رافداً ثرياً لإخصاب التعليم في أمريكا وفي معظم دول العالم.

- حركة مناهج التعليم القائمة على المشكلات الاجتماعية والحاجات الإنسانية للفرد وللمجتمع. وقد تبنتها كلية المعلمين[1] في جامعة كولومبيا في مدينة نيويورك.

- حركة تحديث بنية العلوم[2]، التي قامت في أمريكا بعد نجاح الاتحاد السوفيتي السابق عام ١٩٥٧ في إطلاق أول صاروخ في الفضاء لجمع معلومات. وقد اقتضت هذه الحركة إعادة النظر في بنية العلوم كلها، وشاع وصف "جديد" لمناهج المواد المختلفة في المدارس (New English ، New Physics ، New Mathematic)، وكانت العناية الكبرى في هذه الحركة موجهة إلى محتويات المنهج؛ للتأكد من أنها صادقة[3] بمقاييس التقدم العلمي المعاصر،

---

(1) Teachers College
(2) Structure of Disciplines
(3) Valid

وأنها مشروعة ومبررة اجتماعياً [١]، وأنها قابلة للتعلم، وكانت هذه الحركة هي الموجه والمرشد لعملية تطوير المناهج في الأردن في السبعينات من القرن الماضي وقد كان المؤلف من بين الذين شاركو في تلك الفترة في مشروع تطوير مناهج وكتب العلوم في كل من الأردن والسعودية وسلطنة عمان. وكان حجر الزاوية في هذه الحركة مقولة (برونر Bruner، J.): «إنك تستطيع أن تعلم أي شيء للمتعلمين في أي عمر إذا استطعت أن تضع المادة المتعلمة في صورة أمينة وملائمة للبنية الذهنية للمتعلمين».

- حركة إصلاح التعليم المؤسسة على الكفايات وتقوم[٢] على تحديد وتنمية كفايات المعلمين وكفايات المتعلمين، وقد شاعت هذه الحركة في البحوث الصادرة عن عدد من الجامعات الأمريكية ومراكز البحث التربوي، وانتقلت إلى العالم العربي من خلال من ابتعثوا للتعلم في أمريكا، ومن خلال الأدبيات الأمريكية التي تمت ترجمتها إلى العربية.

- موجة الإصلاح القائم على جعل المدرسة "وحدة" إصلاح التعليم أو تطويره [٣].

وقدنادت هذه الحركة أن يبدأ إصلاح التعليم من قاعدته الأساسية ومواقع إنتاج التعليم وهي المدرسة. وفي هذه الموجة تمت العناية بتكوين المعلم وبمتابعة تنميته مهنياً، من خلال إتاحة فرص متعددة لتنميته في مجالات: التخصص الذي يقوم بتدريسه، ورفع مستوى أدائه المهني، واستمرار نموه ثقافياً، كما عُنيت بدور المعلمين في تخطيط منهج المدرسة، وسياسات واستراتيجيات تنفيذه.

---

(1) Socially Justified
(2) coptency based education
(3) School- Based Education Reform

- موجة "التعليم للجميع" التي تبنتها منظمة اليونسكو وقد استهدفت هذه الموجة ضرورة أن يتم الاستيعاب الكامل للمتعلمين في أعمارهم الزمنية المختلفة في مراحل التعليم المناظرة لهذه الأعمار. ويؤخذ على هذه الحركة أنها عمدت إلى تحقيق مبدأ "تكافؤ الفرص في التعليم" لكل الأطفال دون النظر إلى مدى جدوى التعليم الذي تقدمه المدارس في تكافؤ فرص العمل لمن يتخرجون في هذه المدارس.

حركة الإصلاح القائم على المعايير

إن كل واحدة من موجات أو حركات إصلاح التعليم موجهة إلى إصلاح جانب واحد أو أكثر في النظام التعليمي؛ ولا يمكن أن يزعم لإحداها صفة الشمول أو كامل الإحاطة بمكونات النظام التعليمي...

أما عن دواعي اختيار "المعايير القومية والمحاسبية" مدخلاً لإصلاح التعليم في أمريكا: إنها "موجة" سبقتها موجات، وستتلوها موجات أخرى دون أن تقضي أية موجة فيها على سوابقها.

ويمكن إيجاز دواعي اختيار هذا المدخل لإصلاح التعليم في أمريكا فيما يلي:

١- تقوية النسيج الاجتماعي:

يتميز المجتمع الأمريكي بأنه مجتمع تتنوع فيه الأديان والأعراف والمعتقدات والأصل القومي، ويشتد فيه التباين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وأحسب أن السبب في ذلك هو أن جل المواطنين الأمريكيين قدموا إلى أمريكا - في أجيال متتابعة- مهاجرين من بلاد العالم الأخرى بوصف أنها "بلاد

الفرص"[١] للكسب المادي، وللتعليم الجيد، ولتلقي الخدمات عند مستوى يفوق غيرها من المجتمعات... وكان طبيعياً أن توجد في المجتمع الأمريكي قسمات ثقافية ترجع إلى رواسب الثقافات التي قدم منها أجداد وآباء بعض الأمريكيين الآن. ولذا كانت الدعوة إلى أن يكون التعليم "بوتقة"[٢] تنصهر فيها ومن خلالها المعتقدات والأعراف والعادات والتقاليد الوافدة إلى أمريكا؛ سعياً إلى تشكيل مجتمع طوائفه متعايشه ومتفاهمة، والواقع هو أن التعليم في أمريكا- عبر أجيال- قد نجح إلى درجة كبيرة في تنمية الولاء الوطني، والانتماء الثقافي لأمريكا.. وكان التعليم بعامة وتعليم اللغة الإنجليزية (الأمريكية) بخاصة أكبر الأثر في تقوية النسيج الاجتماعي في أمريكا، هذا بالإضافة إلى عناية نظام الحكم ومؤسسات المجتمع المدني في أمريكا بتأكيد الحقوق الإنسانية لكل المواطنين. دون تفرقة تعزى إلى الدين أو العرق أو الأصل القومي أو الانتماء الفكري في ضوء سياسة الحكم الديمقراطي، الذي أصّل في دستور الدولة الأمريكية والقوانين الفيدرالية، وفي تشريعات الولايات، وفي أحكام القضاء في مستوياته المختلفة.

ولذا فإن بعض المفكرين يرون ضرورة أن يكون هناك منهج للتعليم العام[٣] في المدارس الابتدائية والثانوية، يتناول القدر الضروري من المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات الأساسية التي يجب أن يتعلمها المواطن في بواكير حياته التعليمية؛ لأن هذا من شأنه أن يجعل المتعلمين يستوعبون الثقافة الأمريكية التي يحيونها، ويكفل ولاءهم لها، ومدخل «المعايير القومية والمحاسبية» في إصلاح التعليم هو إحدى السبل التي تحقق هذه الغاية العليا. وهو أشبه ما يكون بالمنهاج المحوري الذي طبق في بريطانيا.

---

(1) Land of Opportunities
(2) Melting-Pot
(3) Common Curriculum

٢- الدواعي السياسية والاقتصادية :

وثمة دواع سياسية واقتصادية تبرر اتخاذ مدخل «المعايير والمحاسبة» سبيلاً لإصلاح التعليم في أمريكا؛ فمنذ انتهاء الحرب الباردة بين المعسكر الغربي بزعامة أمريكا والمعسكر الشرقي بزعامة الاتحاد السوفيتي السابق في أواخر عقد التسعينيات في القرن الماضي حرصت الولايات المتحدة الأمريكية على أن تكون القطب «الأوحد» صاحب الكلمة العليا، واليد الطولى والأقوى في إدارة شئون العالم عسكرياً وسياسياً وثقافياً

وفي نطاق هيمنة أمريكا بوصفها القطب الأوحد والأعظم رأي القادة السياسيون في أمريكا ضرورة اللجوء إلى نظام التعليم وإصلاحه ليكون في خدمة «السوق العالمية».ولتحقيق الهمينة الامريكية على العالم.

نظرية الجودة الشاملة وعلاقتها بالمعايير

صدر قانون تعليم أمريكا عام ٢٠٠٠ ونص القانون على الأهداف القومية للتعليم، وعلى ضرورة وضع معايير في مستويات عليا لجميع الطلاب، وعلى ضرورة أن تتغير مناهج التعليم وأنظمة التقويم في الولايات، وأن تتوحد في مضامينها وأدواتها مع المعايير القومية لتجسم جميعها خطاً فكرياً وعملياً موحداً.

واعتمد في كل هذا على تطبيق عدد من المفاهيم الأساسية التي تحقق أن يكون التعليم في أمريكا أداة لتنمية اقتصادها وقد استعير مفهوم الجودة الشاملة من الاقتصاد إلى التعليم؛ ويتطلب مفهوم الجودة الشاملة :

أ- تحديد "معايير" تعتبر مرجعيات أساسية في جميع جوانب العملية التعليمية، وأن تتخذ هذه المعايير أساساً للحكم على تحصيل الطلاب، وأداء المدارس المختلفة، ومدى مشاركة المجتمع المحلي والقومي في مراقبة وتقدير عمليات التعليم.

ب- أن تتم مراقبة الأداء في التعليم مراقبة "ذاتية"، سواء في ذلك المعلم والمتعلم والمدرسة. وهذا يقتضي إعداد اختبارات تحصيل، وعمل مقاييس أداء تسير في خط موحد مع توجه المعايير، وتلك هي آلية التقويم الداخلي للجودة.

ج- ضرورة وجود آلية تقويم خارجي للجودة، للتحقق من مدى كفاءة المؤسسات التعليمية (الطلاب والمعلمين والمعاونين وأجهزة الخدمات) في تحقيق ما أشارت إليه المعايير ويعهد بهذه المهمة إلى هيئات أهلية مستقلة عن الحكومة، وجعل من صلاحياتها جمع المعلومات،ومقارنة أداء كل مؤسسة- في ضوء المعايير- بأدائها السابق، وتم مقارنة هذه الأداءات بنظيرتها في الولايات الأخرى ومقارنتها بنظيرتها في الدول الصناعية المتقدمة، وتعرف هذه الهيئة باسم هيئة "الاعتماد أو الإجازة»ومن واجبات هذه الهيئة أن تحرص في تقويمها لكل مؤسسة تعليمية على أن تنصب جميع أعمالها واقتراحاتها وما يصدر عنها من تقارير في شأن المؤسسة التعليمية على تطوير الأداء في الجوانب المختلفة للتعليم في المؤسسة وتجويد المدخلات والعمليات والمخرجات.

ومع بداية القرن الحادي والعشرين ساد مدخل «المعايير في إصلاح التعليم» في الولايات الأمريكية جميعها وأنشأت هيئات مستقلة للتقويم الخارجي للتأكد من تحققق معايير الجودة في التعليم كما أنشأت مؤسسات مستقلة للاعتماد الأكاديمي.

تعريف المعايير:

ونستطيع أن نعرف المعايير في التعليم بأنها:

«مجموعة المعارف والمهارات الأساسية والمتوقع من الطلاب اكتسابها وتوظيفها.والتي تسمح للطلاب باكتساب ثقافة المجتمع وطموحاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية.»

لنأخذ مثالا من «المدرسة الفعّالة» في مجال الاجتماعيات ما جاء تحت عنوان «المناخ الاجتماعي المدرسي» حيث صيغ على الوجه التالي:

«يشمل المناخ جملة المعتقدات والقيم ونوعيتها والتفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ بعضهم بعضاً، والعاملين وأولياء الأمور» .و المعيار الأول في هذا المجال هو:

«التنمية الخلقية لدعم وبناء معتقدات وقيم إيجابية»

و المؤشرات التي تدل على تحقق هذا المعيار هي:

- تتبع المدرسة أساليب تحقق النظافة وتنمي الإحساس بالجمال.
- يلتزم العاملون والطلاب بالصدق.
- يسود المدرسة الاحترام المتبادل بين الجميع.
- توفر سبل وآليات العناية بالتلاميذ ومساعدتهم.
- يتسم العمل فيها بالتعاون والجماعية.
- يتسم سلوك العاملين بالانضباط والشعور بالمسئولية.
- يتوفر في المدرسة جو يساعد على الإنجاز والإنتاج.
- تتوفر في المدرسة بيئة تتسم بالأمن والأمان للعاملين فيها.
- يتسم سلوك العاملين بالمدرسة بالنزاهة والعدل.
- يقوم العاملون بالتأمل والتقويم الذاتي.

هل من الممكن تفريد التعليم في المنهاج المبني على المعايير؟

تفريد التعليم: " وهو تكييف التعليم ليتلاءم مع حاجات كل فرد ".

أي كشف خصائص كل تلميذ ومراعاتها بهدف تعليمه بشكل ناجح، ويقصد به أحيانا أخرى مراعاة قدرات التلاميذ، والدقة والسرعة الذاتية في استيعاب المادة الدراسية، وخصائص التفكير، ونوعية المعلومات.. الخ إضافة إلى أهميته في تذليل الصعوبات التي تعترض المتأخرين دراسيا. علاوة على ذلك فإن هذا المدخل يأخذ بعين التقدير نشاط المعلم الهادف إلى تطوير قدرات كل تلميذ وتوفير الشروط التربوية المناسبة لتلبية حاجاته، والتوجيه الصحيح لميوله.

ويجب الدمج بين العمل الفردي والجمعي: وأنه من واجب المعلم فهم خصائص كل تلميذ، وأن ذلك يرتبط بتفريد التعليم؟. وعلى المعلم ألا يقتصر في عمله على مراعاة حاجات التلاميذ وميولهم، لأن من واجبه تكوين شخصية متكاملة من جوانبها كافة، لذلك من الضروري سد الثغرات الموجودة لدى التلميذ وأهم الشروط لتحقيق ذلك هو الانطلاق من الحياة الغنية للتلاميذ كمجموعة .

إن الله قد خلق البشر مستويات في جميع المجالات، ومن ضمنها المستوى العقلي ومدى الفهم والاستيعاب.وهذا ما أضاف تحد ،تطلب التنويع والاختلاف في التعليم. إذن وحسب ما سبق يحتاج المعلم كمصمم للمناهج المبنية على المعايير،الإلمام بالأركان التعليمية، مثل أدوات التعلم، ومصادره واحتياجاته، وأساليب تدريسه. وهذا الإلمام ضروري لفهم الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين على فهم عميق للدروس. ويواجه المعلمون العديد من التحديات عند التعامل مع متعلمين متفاوتي المستويات، والأعمار، إذ تحتاج هذه الاختلافات إلى جهد كبير ووقت طويل لتنظيم العمل داخل الفصل.

والعمل مع الفصل كله، كجماعة واحدة، لن يوفر للمعلم الوقت الكافي لتدريس مستويات مختلفة في الفصل. لذا يتم وضع معايير تدريس حديثة ،مثل التعلم النشط. والذي يُفّعل عمليتي التعلم والتعليم . وينشط المتعلم، ويجعله يشارك بفعالية. فغاية التعلم النشط هو مساعدة المتعلم،على اكتساب مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات والمبادئ والقيم. إضافة لتطوير استراتيجيات التعلم الحديثة التي تمكنه من الاستقلالية في التعلم، وقدرته على حل مشاكله الحياتية. واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية .

تقول (توملیسون –٢٠٠٠) –" الصراع بين التركيز على المعايير ،والتركيز على الفرد المتلقي، يحتاج إلى أن نقرر ،إذا كنا سنستخدم المعايير في سبيل تخلينا عن ماذا نعرف عن فعالية المناهج والتدريس .فالتخطيط القائم على مناهج المعايير ،يجب ألا يتعارض مع أفضل الممارسات التعليمية . ومن هذه الممارسات الجيدة مراعاتة الفروق الفردية وتفريد التعليم.

بالتأكيد تحتاج المدارس المعايير لحفظ العملية التعليمية والمتعلمين . ولكنها تحتاج أيضا إلى الوقت والمرونة لتستطيع الاهتمام بالأفراد في الفصول .

هناك طريقتان مقترحتان لتدريس المناهج القائمة على المعايير، باستخدام اثنتين من الاستراتيجيات التي تساعد على التمييز بين تفريد التعليم وتوحيد المناهج : هما طريقة التمايز وطريقة الدمج.

١-التمايز أو المفاضلة :

المقصود بالتمايز أو الاختلاف هو تقديم تعليم ثريّ متنوّع داخل بيئة الصفّ. وعلى العموم، هذا يشمل استبدال العناصر التعليمية على المستوى الأساسي بعناصر تتضمّن المحتوى والعمليات أو النتائج التي تتطلّب آراء معرفية رصينة وأدوات أرقى وأفضل.

المفاضلة : هي الإستراتيجية التي تولي اهتماما لتنوع احتياجات المتعلمين في الصف ،وهي تتطلب من المعلمين أن يكونوا واضحين حول المهارات الأساسية، المفاهيم والمبادئ التي يجب أن يتعلمها جميع التلاميذ والمفاهيم الفرعية التي قد يتعلمها بعضهم فقط . لذا على المعلمين أثناء بناء المناهج العمل بمنهجية مدروسة؛ لإثراء تلك المفاهيم والمبادئ الأساسية بأساليب مُبتكرة، وأنشطة تثير التحدي، ومواد معرفية متقدِّمة، وطرائق تدريسية متنوِّعة، تلبي حاجات الطلبة التعليمية والتربوية والعاطفية والاجتماعية.ويجب التركيز على نتاج العلم وليس عمليات العلم فحسب، ويجب على المعلم التعرف على المعلومات التي لدى المتعلم مسبقاً ثم العمل على ربط المعلومات الجديدة بتلك القديمة.

الدمج: وهي طريقة تركز على دمج المعلومات الجديدة مع البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم لينتج عنها مفاهيم وأفكار جديدة تؤدي إلى تسهيل تعلم المادة الجديدة وتثبيتها. وتساعد المعايير في عملية الدمج هذه. ومما يساعد في تفريد التعليم استخدام المعلمين لأساليب التعلم النشط والتعلم التعاوني والمشروعات وعقود التعلم.

حركة المعايير بين مؤيد ومعارض

تقوم حركة الإصلاح المبني على المعايير على منطق بسيط وهو أن المدارس والجامعات ينبغي أن تكون مسؤولة عن مساهمتها في تعليم طلابها، وإن المجتمع ينبغي أن يحدد توقعاته بشأن ما ينبغي أن يعرفه الطلاب وما ينبغي أن يكونوا قادرين على فعله. ومن المناسب أن تكون التوقعات على شكل معايير تصف ما ينبغي أن يتم تدريسه ، وما ينبغي أن يكون الطلاب قادرين على إظهاره من تعلم إما على شكل معلومات أو معارف أو على شكل أفعال ومهارات وممارسات.

وإن على النظام التعليمي الجامعي، بما فيه من إداريين وصناع سياسات ومسؤولين في جميع المستويات أن يقوم بالتأكد من أن الأساتذة والمدرسون يدرسون ما ينبغي تدريسه وأن الطلاب قادرون على إظهار ما ينبغي تعلمه أو ما هو متوقع منهم أن يتعلموا وأن تتم عملية الاختيار على نحو منظم ودوري، وإن الوحدة الأساسية للمساءلة في نظام التعليم العام هي المدرسة وفي نظام التعليم العالي هي الكلية لأنها الوحدة التنظيمية التي يتم فيها التعليم والتعلم وإن الأدلة التي تحصل عليها من خلال تقويم التعليم وتقويم أداء الطلاب يجب أن يستخدم لتحسين التعلم والتعليم وفي النهاية سيكون هنالك مكافئات للمحسنين وعقوبات للمقصرين.

(Elmore، Abelmann Ebal. 1996)

ومن ناحية ثانية فإن بعض المعارضين لفكرة المناهج المبنية على المعايير يقولون بأنه على العكس من الفكرة الأسطورية عن القيادة الملهمة التي تغطي جميع مناحي الثقافة الأمريكية، فإن غالبية القادة في جميع قطاعات المجتمع هم الذين أنشأوا المؤسسات والجمعيات التي يقودونها.

أما في النظام التعليمي فإن القادة يختارون فقط من داخل النظام التربوي، أي النظام التربوي ولذلك لا يمكن أن يصل أحد إلى المراكز القيادية إلا إذا كان منضبطاً ومتلقياً ومستوعباً لقيم النظام وتقليده وأنظمته وتعليماته، وروتينه الإداري، والنظام التربوي في هذه ليس حالة استثنائية بل شأنه فيها شأن النظام العسكري والنظام الكنسي، فلا يمكن أن يصل أحد إلى المراكز القيادية في هذه الأنظمة إلا أن يكون جزءاً من النظام.

وبناء عليه فإن القادة التربويين الحاليين في هذا النظام ليسوا في وضع

أقوى من النظام نفسه وليسوا مؤهلين تأهيلاً أفضل من المؤسسة التي يقودونها لمواجهة التحديات التي تعرضها حركة الإصلاح المبني على المعايير. (Lortic، 1987)

ولذا فإن الاعتماد على قادة النظام التربوي في حل المشكلات النظامية التي تنشأ عن حركة الإصلاح في المدارس القائمة تشبه حالة من يطلب من الناس أن يعملوا شيئاً لا يعرفونه ولم يسبق أن يتعلموا عنه ولا يمتلكون فرصة للتعرف عليه. نعم قد يوجد بعض القادة الموهوبين النادرين الذين قد يخترعون حلولاً لبعض مشكلات النظام مثل القادة الموهوبين النادرين في التاريخ في المجالات المختلفة، ولكن هذه حالات استثنائية، لا يؤسس عليها قرار، فلكل قاعدة شواذ.

وهنا يكمن اللغز فإن القادة السياسيين والرسميين يطلبون من المدارس أن تعمل أشياء ليست مؤهلة ولا مجهزة لعملها وإنجازها. وكذلك تحميل قادة المدارس مسؤوليات غير مؤهلين لحملها. وبناءً عليه فإن احتمالات الفشل عالية ولذلك لابد من إعادة تركيز النظر على أساسيات نظام القيادة من المدارس العامة في النظام التعليمي الأمريكي، وعلى المتطلبات التي تفرضها حركة الإصلاح المبنية على المعايير أو حركة الإصلاح المعايرية على قيادة المدارس أي أن التركيز ينبغي أن يكون على النظام من الخارج وليس من الداخل، وفي هذه الحالة سيكون ناتج البحث مختلفاً في النوع وليس في الدرجة فحسب.

ورغم أن كثيراً من التربويين يؤيدون حركة المعايير إلا أن هناك من يعارضها من المعلمين ومن التربويين، فقد أفاد بعض الخبراء أن كثيراً من المعلمين يشعرون أن المعايير وضعتهم في مكان أصبحوا فيه فاقدين للسيطرة. ويرى آخرون أن المعايير حددت ماذا ينبغي تعلمه وتركت «كيف ينبغي تعلمه؟» للمعلمين وبهذا المفهوم يبقى للمعلم مجالٌ من الحرية للعمل والإبداع.

وثمة رأي آخر يقول إذا كان لكل مدرسة رؤية لما تهدف أن تحققه، وإذا كان بإمكاننا تحقيق هذه الرؤية، فإننا نكون قد حققنا الهدف فما الحاجة إلى المعايير. وإذا كان الهدف من المعايير أن تتأكد من أن تحصيل التلاميذ حقق المعايير فهذا لا ينبغي أن يلفتنا عن التركيز على أداء التلاميذ. وإذا أردنا أن يكون الطالب محور العملية التعليمية، فإن تحقيق هذا الهدف يحتم علينا التنويع في أساليب التدريس ليتلاءم مع حاجات التلاميذ ومستوياتهم. وقد يتعارض هذا التنويع مع بعض المعايير المعتمدة. وللخروج من هذا المأزق اقترح بعض الخبراء أن يكون عدد المعايير قليلاً جداً وأن لا يتجاوز القضايا العامة المشتركة المتفق عليها.

(Quindlen، 2002)

نقل بؤرة المعايير:

أما هايس ميزل (Hayes Mizel) فيرى أن المعايير ولّدت فراغاً، وقد ملئ هذا الفراغ بالاختبارات وإعداد الاختبارات والخوف من نتائج الاختبارات. وإذا ما استمر الموقف السلبي للمعلمين من المعايير فإن الخوف من الاختبارات هو الذي سيملأ الفراغ الذي أحدثته. ولكن عندما يأخذ المعلمون المعايير ويركزون على تحسين مستوى أدائهم ومستوى أداء طلابهم، فإنهم ينقلون تركيز المعايير من الاختبارات إلى التعلم، ومن المحاسبة إلى المسؤولية، ومن الإلزام إلى الفرص. وفي هذه الحالة فإن الطاقة الكامنة وراء المعايير سوف تدفع المعلمين إلى المطالبة بالتنمية المهنية التي يحتاجونها لتحسين تعلم التلاميذ ليرتقوا إلى مستوى المعايير.

فإذا استغل المعلمون هذه الفرصة، وطالبوا بقوة ببرامج للتنمية المهنية

عالية الجودة، فإن الأمل كبير في تجويد التعلم أن يرتفع إلى مستوى تلبية المعايير المعتمدة، وبدون ذلك فإن الأمل ضعيف في وصول مستوى تحصيل التلاميذ إلى مستوى المعايير. وعلى أي حال فإن المعايير أتاحت الفرصة للمعلمين للمطالبة بتوفير برامج النمو المهني عالية الجودة، وينبغي استثمارها بدلاً من مقاومتها أو تجاهلها. (Mizell، 2002)

ويرى بعض المعارضين لحركة المعايير أن الصياغة اللغوية الماثلة في معظم المعايير القومية لإصلاح التعليم مصاغة في لغة خاصة: هي لغة التمني[١] ويطلق عليها - أيضاً- أنها "لغة الرغبة»[٢] وأنها ليست حقائق أو أفعالاً يمكن التحقق من صدقها أو بطلانها، باختبارها تجريبياً؛ ولكنها وصفٌ لأشياء أو كيانات أو ذوات في صورة توقعات[٣] يقوم بها آخرون، وتحقق هذه التوقعات وعدم تحققها يتوقف على مدى فهم المشاركين في عمليات التعلم والتعليم لمضمونها ومغازيها، وتلك حقيقة يفرضها الفهم العام[٤] — وأكدتها البحوث الحديثة بالنسبة للمعايير والمحاسبية في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك حيث أكد تحليل البحوث والدراسات المتصلة بالمعايير، أن تغيير سلوك الأفراد يتضمن مكوناً عرفانياً [٥] ويعني أن أول شيء يقوم به من توجه إليهم المعايير من أعلى، هو تفسير هذه المعايير، واستيعاب ما ترمى إليه، وهذا الفهم والاستيعاب هما الأساس الذي يتخذ المعلمون ومديرو المدارس قرارهم في ضوئه، وذلك: بتجاهل المعايير أو إهمالها، أو بتخريبها، أو بتبنيها أو بمحاولة التكيف معها.

---

(1) Portative Language
(2) Desiralilty Language
(3) Expectations
(4) Common Sense
(5) Cognative Component

ويتوقف قرار المعلمين والمديرين – أيضاً – على فهم السياق العام الذي يكتنف التعليم بعامة، وعلى الموقف التعليمي الذي تتفاعل فيه القبليات العرفانية، والانتماءات الطبقية لمن ينتظمون في هذا الموقف، وعلى السمات الشخصية للمتعلمين والمعلمين وخاصة مستوى دافعية المتعلمين إلى التعلم، ومستوى رضا المعلمين عن المهنة، ودافعيتهم إلى التعليم وتصوراتهم للمتعلمين.

وأما المكون الثاني لتغيير السلوك فهو المكون البيئي[(١)] أو المكون السياقي[(٢)] وهذا المكون هو الذي يجسد المعرفة ويحولها إلى سلوك وتعاملات ماثلة أمام أعين الطلاب أي يحول المعرفة إلى واقع معاش في جو نفسي مريح يحترم شخصية الطالب ويعترف بإنجازاته ويكافئ عليها. ومما يزيد فاعلية الأثر البيئي إخلاص هيئة التدريس للمبادئ التي تتبناها المدرسة، وإظهار الحماس والحرقة والحرص على تطبيقها وتعظيم قدرها في أعين الطلاب، وبيان أهميتها في حياتهم وحيات المجتمع، وكذلك إظهار احترامهم لمصدرها وتعظيم قدره في نظر الطلاب.

ومن الأشياء الهامة جدا في تغيير السلوك وتطبيق المعرفةعمليا إظهار العاطفة من قبل المدرس نحو الموضوع وإثارة عاطفة الطلاب وتحفيزهم للتعلم وإثارة الدافعية المدعومة بالعاطفة. فالعاطفة هي التي تحرك السلوك وليس المعرفة.

---

(1) learning environment

(2) context

الفصل الخامس

بعض مشروعات تجويد التعلم العالمية

المبنية على استخدام المعايير

١- مشروع تجويد التعلم في أستراليا:

قامت الحكومة الاسترالية بمشروع لتجويد التعليم في أستراليا عن طريق تجويد برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فأطلقت المشروع عام ٢٠٠٣م تحت عنوان مشروع الحكومة الاسترالية لتجويد برامج المعلمين(١).

وقد وضعت الحكومة شروطاً ومعايير لتنفيذ المشروع وقامت الحكومة بعقد اتفاقيات مع دوائر التربية والتعليم في ولايات استراليا المختلفة لتنفيذ المشروع ضمن شروط ومواصفات الحكومة، وربطت التمويل بالإنجاز وبالتقارير الدورية التي تقدمها الولايات عن سير المشروع في مراحله المختلفة. (NSW، 2006).

٢- مشروع تجويد التعليم في ولاية أريزونا الأمريكية:

وضعت حكومة ولاية اريزونا مشروعاً لتجويد التعليم في الولاية بدأ تنفيذه في بداية عام ٢٠٠٦م وقد أعدت له خطة محكمة بناءً على القانون الفدرالي الأمريكي (NCLB) ومشروع أريزونا للتعلم(٢) ومن الأسس المشتركة التي قامت عليها الخطة:

- إجراء تقدير حاجات شامل في جميع محافظات أريزونا.
- تطوير شامل للإصلاح المدرسي.

---

(1) AGQTP Australian Government Quality Teacher Programme

(2) Arizona Learns

- تحديد الاستراتيجيات المؤسسة على البحث من أجل تحسين أداء التلاميذ.
- تقديم نمواً مهنياً مركزاً وعالي الجودة.
- التقويم والمراقبة الموثقة لتطور أداء الطلاب عبر العام الدراسي.

وقد وضعت حكومة ولاية أريزونا عدداً من المعايير لتتأكد من أن المبادرتين الفدرالية والمحلية تكملان بعضهما بعضاً وهذه المعايير هي:

- تقديم تقرير سنوي شامل لجميع العناصر الأساسية لمعرفة مقدار الإنجازات التي حققتها الولاية.
- استخدام آلية التخطيط الموحدة من قبل جميع المدارس.
- استخدام قائمة معايير التحسين المدرسي التي اعتمدتها الولاية من أجل تحليل الواقع وتقدير الحاجات.
- الاستفادة من دليل معايير التحسين المدرسي في إجراء دراسات تقدير الحاجات الميدانية. (Horne، 1006)

معايير تحسين المدرسة في ولاية أريزونا:

وضعت وزارة التربية والتعليم في ولاية أريزونا أربعة معايير رئيسية لتحسين المدرسة، وجعلت لكل منها مؤشرات للأداء وروائز[1] لتصف مستوى الأداء لكل من المؤشرات. وقد شملت المعايير قيادة المنطقة التعليمية وقيادة المدرسة، والمناهج وأساليب التعليم والنمو المهني للمعلمين، والتقويم الصفي، وثقافة المدرسة والتواصل بين أعضائها.

---

(1) Rubrics

المعيار الأول: (في قيادة المنطقة والقيادة المدرسية)

تركز قيادة المنطقة التعليمية وقيادة المدرسة على تحسين تحصيل الطلاب.

المعيار الثاني: (في المناهج والتعليم والنمو المهني)

إن المنهج المضبوط (السليم) والتعليم النوعي يزودان جميع الطلاب بالفرصة المناسبة لتلبية المعايير الأكاديمية لولاية أريزونا أو يزيدون عليها.

المعيار الثالث: (في التقويم الصفي والمدرسي)

تستخدم المنطقة التعليمية أو المدرسة التقويم المبني على المعايير المتنوعة، والاستراتيجيات، والبيانات لقياس أداء الطلاب ومراقبته، ولمراجعة المناهج وتعديلها، وتحسين التدريس كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

المعيار الرابع: (في ثقافة المدرسة ومناخها والتواصل فيها)

تعمل المدرسة بصفتها مجتمعاً للتعلم الفعال، وتدعم المناخ الذي يساعد في تحصيل الطلاب ويتضمن نظاماً ثنائي الاتجاه للتواصل بين العاملين في المدرسة.

(Arizona Department of Education. 2005)

٣- مشروع مدارس الغد في ولاية البرتا / كندا:

وضعت حكومة البرتا (Alberta) في كندا مشروعاً لتطوير التعليم تحت عنوان مدارس الغد[1].

وهو مشروع شامل على مدى خمس سنوات. وقد ركز المشروع على توفير التجهيزات والأدوات التي من شأنها توفير الفرص المناسبة لنجاح التلاميذ. ويقوم المشروع على المبادئ الإرشادية التالية:

(1) Schools for Tomorrow

١- إيجاد بيئة تعليمية صحية وسليمة وآمنة.

٢- توفير التجهيزات والتسهيلات اللازمة لتلبية حاجات التلاميذ.

٣- إيجاد البنية التحتية اللازمة المبنية على التعاون مع المجتمع من أجل إيجاد حلول طويلة الأمد للمشكلات المدرسية.

٤- توفير التسهيلات اللازمة لانجاح مشاريع الإصلاح التعليمي الشاملة.

٥- المحاسبية: إن تفويض الصلاحيات لاتخاذ القرارات على مستوى المدرسة ينبغي أن يترافق مع نظامٍ دقيقٍ للمحاسبية.

(Alberta Education، 2006)

مشروع تجويد التعليم من خلال المعايير في ولاية إلينوي/أمريكا

أطلق مجلس التربية والتعليم في ولاية إلينوي بأمريكا مشروعاً لتحسين التعلم بعنوان مشروع المعايير[(١)] فقد أشارت الدراسات الميدانية والخبرات التربوية المتراكمة أن الأهداف العامة لا تكفي لإحداث تطور عميق وجذري في عملية التعليم، وأنه لابد من منهجية منظمة تقوم على بناء معايير واضحة وصريحة . فمن المعلوم على مدى واسع هذه الأيام أن الأهداف العامة رغم فوائدها – لا تكفي لتعريف و٠تحديد تعلم التلاميذ . وإن المعايير الواضحة المحددة التي توضح للطلاب٠ وللمعلمين ولأولياء الأمور ما يتوقع أن يتعلمه الطالب بالضبط هي التي يمكن أن تحدث تحولاً نوعياً في عملية التعليم.

وإن من شأن هذه المعايير المحددة أن تُوَضِّح نوع الاختبارات وأدواتها وطرق القياس والتقويم التي تقيس مدى تقدم التلاميذ في تعلمهم قياساً دقيقاً . بحيث تعطي البيانات التي تنتج عن هذه الاختبارات معلومات للتربويين وللمجتمع عن مدى التقدم الحاصل في تعلم التلاميذ وتكشف عن الجوانب التي تحتاج إلى تحسين.

لقد ابتدأ العمل في المشروع عام ١٩٩٥م حيث تم تشكيل (٧) لجان لصياغة المعايير ، لجنة لكل مادة دراسية وقد اختير قادة اللجان من بين الخبراء الذين يتمتعون بسمعة فنية مميزة على مستوى الولاية ومستوى الأمة.

وقد استخدمت هذه اللجان مصادر معلومات متعددة من بينها المعايير التربوية التي وضعتها ولايات أخرى والأهداف التعليمية التي وضعت في مشروع الإصلاح التربوي عام ١٩٨٥م والمعايير التي وضعتها الحكومة الفيدراليه

(1) Standards Project

وكذلك الأمثلة التطبيقية من مدارس ولاية إلينوي نفسها، ثم عينت لجنة تنسيق عامة مشكلة من قطاعات مختلفة من وزارة التربية في الولاية، كانت مهمتها إرشاد اللجان والتنسيق بينها والإشراف على إخراج النسخة الأولية للمعايير التي تم انجازها وإعلانها للجمهور في عام ١٩٩٦م . وقد وزعت النسخة على قطاعات كبيرة من المجتمع في ولاية إلينوي لاستطلاع آراءهم وملاحظاتهم ، وقد جمعت هذه الملاحظات وسلمت لجامعة إلينوي في سبرنغفيلد، وكلفت الجامعة من قبل مجلس التعليم في الولاية بدراسة الملاحظات وتحليلها ومعالجة البيانات واستخلاص النتائج. وأعطيت نتيجة الدراسة التي قامت بها الجامعة إلى سبعة لجان؛ أي لجنة لكل مادة دراسية (علوم، رياضيات، لغة انجليزية ...) لمراجعة النسخة الأولية وتعديلها في ضوء نتائج الدراسة الميدانية. وهذه اللجان السبعة المكلفة بالمراجعة ليست هي اللجان السبعة التي أنتجت النسخة الأولية للمعايير، بل هي لجان جديدة تضم خبراء في التربية، ورجال أعمال، وأولياء أمور، وخبراء في سوق العمل ، ومختصين في تقنيات التعليم.

ثم أعطيت النسخة المعدلة للمعايير إلى لجنة خارجية تمثل مختلف شرائح السكان في ولاية إلينوي وتضم خبراء من المؤيدين لنظرية المعايير وخبراء من المعارضين لها . وطلب منها مراجعة وثيقة المعايير وقدمت توصياتها إلى مجلس الولاية الذي درس التوصيات مع الوثيقة وأخرج وثيقة المعايير التعليمية لولاية إلينوي[1] عام ١٩٩٧م .

ومن الجدير بالذكر أن اللجان السبعة التي كُلِّفت بوضع وثيقة المعايير الأولية لم تعمل في فراغ بل وُضِعَتْ لها محكات وطلب منها الالتزام بهذه المحكات وهي:

Illinois Learning Standards (1)

- ينبغي أن تكون المعايير واضحة وذات معنى بالنسبة للطلاب وأولياء أمورهم وبالنسبة للتربويين ورجال الأعمال والمجتمع بصفة عامة.
- يجب أن تتضمن المعايير تركيبة من المعلومات والمهارات وليست معلومات فقط أو مهارات فقط.
- يجب أن تأخذ المعايير أساسيات المواد الدراسية بعين الاعتبار وتذهب إلى ما ورائها.
- يجب أن تحدد المعايير ما يجب أن يتعلمه الطالب وأن تكون في الوقت نفسه واسعة تسمح باختيار أساليب مختلفة في تدريس المنهج أو في التصميم أو في التعليم أو في التقويم.
- ويجب أن تساعد في قياس مدى التقدم في تعلم الطلاب.

إطار العمل:

إنقسم إطار العمل في المشروع إلى الحقول السبعة التالية:

- اللغة الانجليزية وآدابها.
- الرياضيات.
- العلوم.
- العلوم الاجتماعية.
- التربية البدنية والصحية.
- الفنون الجميلة.
- اللغات الأجنبية.

وكل حقل من الحقول السبعة يتكون من العناصر التالية:-

مقدمة : تتضمن شرحاً للتعلم بواسطة المعايير والخلفيات لتلك المادة.

قسم يسمى " التعلم التطبيقي " حيث يتم فيه تطبيق، للقدرات الخمسة التالية على المادة الدراسية وهي:

- حل المشكلات.
- استخدام التقنيات.
- العمل في الفريق.
- إيجاد الترابطات.
- خرائط الأهداف والمعايير ومقايسات التعلم التي تحدد المعرفة الأساسية والمهارات الأساسية في المادة الدراسية.

http://www.isbe.state.il.us

مشروع تجويد التعليم في ولاية نيوجرسي

تَبنَّى مجلس التعليم في ولاية نيوجرسي (New Jersey) مشروع المعايير المحورية للمناهج عام (٢٠٠٤) في (٩) حقول معرفية ليحل هذا المشروع محل مشروع معايير التعليم الذي أقر عام ١٩٩٦م. وذلك تمشياً مع قانون التعليم في الولاية الذي يلزم مجلس التعليم في الولاية بإعادة النظر في مشاريع التطوير التربوي مرة كل خمس سنوات. وسيتم مراجعة مشروع المعايير المحورية عام ٢٠٠٩م للحقول المعرفية التسعة وهي:

١. الفنون المرئية والأدائية.

٢. الصحة العامة والتربية البدنية.

٣. اللغات والآداب.

٤. الرياضيات.

٥. العلوم.

٦. الدراسات الاجتماعية.

٧. لغات العالم.

٨. الثقافة التقنية.

٩. العائلة والاستهلاك ومهارات الحياة.

وقد بُنِيَ هذا المشروع على مشروع الإصلاح التربوي المؤسس على المعايير الذي شرع فيه عام ١٩٩٦م وكانت نتيجته وثيقة المعايير التي صدرت في تلك السنة وقد تأثر المشروع الحالي بالمشروع الفدرالي (NCLB) الذي صدر

بقانون عام ٢٠٠١م تحت عنوان «لا يتخلف أي طالب»[1] وقد تطلب قانون (NCLB) أن تضع كل ولاية مجموعة من المعايير في التربية والتعليم التي تتحدى قدرات الطلاب، وأن تضع تقويماً أكاديمياً لها. وقد حمَّل القانون المسؤولية في تحقيق أهدافه على إدارات التعليم المحلية في الولايات. وألزم كل ولاية أن تضع أدوات تقويم مبنية على المعايير التي وضعتها الولاية نفسها لقياس مدى تعلم الطلاب في مجالات القراءة والرياضيات من الصف الثالث حتى الصف الثامن، بالإضافة إلى الصف الحادي عشر وكذلك تقويم مادة العلوم في الصف الرابع، والصف الثامن، والصف الحادي عشر. كما ألزم المشروع أن يتم تدريس الطلاب من قبل معلمين يحملون مؤهلات عالية، وأن تستخدم طرق التدريس المبنية على البحث في الغرف الصفية.

ويستهدف المشروع المحوري لمعايير المناهج في ولاية نيوجرسي جميع فئات التلاميذ الموهوبين، والمتفوقين، والمعاقين، ومن ليست اللغة الإنجليزية لغتهم الأولى، والطلاب القادمون من شرائح اجتماعية مختلفة، والطلاب المرتبطين بالكليات المتوسطة أو المرتبطين بأعمال أخرى.

إن هذا لا يعني أن يكون جميع التلاميذ في مستوى واحد من المعرفة والمهارات. فإن فئات الطلاب المختلفة سوف تتعرض إلى دراسة المجالات التسعة المذكورة آنفاً ولكن على مستويات مختلفة من العمق والاتساع، وعلى فترات زمنية متفاوتة تتناسب مع القدرات الخاصة لكل منهم. مما يعني أن يكون لكل فئة منهم جدول زمني خاص. وأن بعض هذه الفئات مثل الموهوبين والمتميزين منهم سوف يتجاوزون هذه المعايير ويصلون إلى ما هو أبعد منها.

ورغم أن المعايير في مشروع نيوجرسي وضعت لكل حقل من الحقول التسعة على حدة. إلا أن هذا لا يعني أن المهارات أو المعلومات في حقل معين لا يمكن

(1) No child left behind

تطبيقها أو الاستفادة منها في الحقول الأخرى، فالمعرفة متكاملة في سائر الحقول. وقد ركزت المعايير في كل حقل من الحقول على مهارات التفكير العليا، كما ركزت على قدرة الطالب على القراءة والكتابة والابتكار وعلى الترابط بين حقول المعرفة المختلفة.

وغني عن القول أن المعايير نفسها لن تؤدي إلى تحسين عالٍ في تعلم التلاميذ إلا إذا كان هنالك التزام مستمر في تطبيقها من قبل كل مدرسة من المدارس. ولذلك ركز المشروع على العوامل القوية التي تؤدي إلى نجاح تلك المعايير، ومنها الإعداد الجيد القبلي للمعلمين، والتنمية المهنية والتدريب عالي الجودة المستمرين للمعلمين. وأكد على ضرورة أن تركز برامج التدريب على المحتوى المعرفي وعلى أساليب التدريس في آن واحد. وألزم إدارات التعليم في المناطق وإدارات المدارس أن تهيئ الفرص للمعلمين لكي يكتشفوا طرقاً إبداعية لإشراك الطلاب في نشاطات تنمي مهارات التفكير العليا، وأن تفسح لهم المجال لمناقشة مثل هذه الطرق والتخطيط لتنفيذها. ولا يمكن أن يحدث هذا إلا إذا جعلت إدارات التعليم وإدارات المدارس جودة التنمية المهنية للهيئة التدريسية في قمة أولوياتها.

وحيث أن المشروع ركز على الحاجة إلى تخريج مفكرين ممتازين وعاملين ممتازين أيضاً، فقد وصفت المعايير المحورية لولاية نيوجرسي بوضوح ما ينبغي أن يتعلم التلاميذ وما ينبغي أن يكونوا قادرين على فعله في الحقول المعرفية التسعة التي ذكرت آنفاً.

ويتكون كل حقل من الحقول التسعة من مقدمة تحتوي على رؤية للمحتوى المعرفي في ذلك الحقل، وتعطي معلومات حول عملية المراجعة.

ويحتوي الحقل على مجموعة من المعايير المرقمة تتبعها عبارات تشرح باختصار ما يحتويه المعيار من معرفة ومهارات.

الفصل السادس

جودة التعليم على مستوى المدرسة

لقد ارتبط الإصلاح المدرسي منذ الستينات من القرن الماضي بدور المدير بصفته قائداً تربوياً. وقد كان مفهوم القيادة التربوية للمدير مركزاً على دور المدير باعتباره معلم المعلمين. ولذلك أطلق على المدير في المدارس البريطانية رئيس المعلمين [١].

ولكن الجديد في مفهوم القيادة التربوية لمدير المدرسة في هذه الأيام هو مفهوم مجتمع التعلم، أو المدرسة باعتبارها مجتمعاً للتعلم، وكذلك من المستجدات في هذا القرن نظرية المعايير التربوية، وتجويد التعلُّم[٢].

وأصبح من مهام المدير الأساسية أن يفكر في طرق جديدة لإيجاد البيئة التعليمية التي تحقق المعايير التي تتفق مع مواصفات تجويد التعلُّم، وأن يفكر في كيفية إدارة بيئة التعلُّم واستدامة تجويد التعلُّم فيها. ويتبين لنا أنه لا يمكن أن تكون هنالك مدرسة متميزة وتجويد للتعليم إلا إذا تحول دور المدير إلى قائد تربوي.

دليل القيادة المدرسية:

لقد كانت الأدوار المنوطة بالمدير في الماضي تقرر غالباً من قبل اشخاص آخرين في النظام التربوي على مستوى الوزراء والخبراء وكبار الموظفين في وزارات التربية والتعليم. وقد أصدرت رابطة مديري المدارس الابتدائية في أمريكا في عام ٢٠٠٥م دليلاً لقيادة المدرسة باعتبارها مجتمعاً للتعلم، ضمنته عدداً من المعايير التي ينبغي أن يعرفها المدير وأن يكون قادراً على فعلها. وفي

---

(1) Head Teacher
(2) Quality Learning

هذه المرة قام المديرون أنفسهم بوضع هذه المعايير ولم تفرض عليهم من جهات أخرى. وسوف نستعرضها بإيجاز في الصفحات القادمة. وقد بُنِيَت المعايير على نظرة مزدوجة: الأولى تنظر إلى المدير باعتباره قائداً تربوياً، والثانية باعتباره مدير إدارة. ولكن في كلا الحالتين سواء في مشاهدة التعليم وتحليله أو إصداره الأوامر لتوفير المواد، ينبغي أن يكون التركيز على التأكد من تحسين مستوى التعلم سواء عند التلاميذ أو عند المعلمين. ويعتبر هذا الدليل خطوة هامة تساعد مديري المدارس في تبني اتجاهاً جديداً في التفكير والتعامل داخل المدرسة. وإذا لم يتم تبني هذا الاتجاه الجديد في التفكير الذي ينطوي على النظر في أساليب جديدة للقيادة التربوية، وعلى تبني استراتيجيات فكرية جديدة، وممارسات تعليمية جديدة، وأنماط إدارية جديدة لتسيير العمل في المدرسة، فإننا سوف نرى تغييرات مستمرة كثيرة ولكن التحسن الحقيقي سيكون قليلاً.

هناك ارتباط عالٍ بين المدرسة ذات الجودة العالية وبين دور المدير بصفته قائداً تربوياً. فإن مواصفات المدارس ذات الجودة متداخلة تداخلاً عضوياً مع مواصفات المدير القائد. وقد حدد الدليل المؤشرات التي تدل على المدرسة ذات الجودة العالية، وبعد ذلك عرف المعايير التي ينبغي توفرها في المدير القائد حتى يحقق مؤشرات المدرسة ذات الجودة العالية. ومن الجدير ذكره أن معايير المدير القائد لا يمكن تطبيقها على نحو انفصالي أو انعزالي عن بعضها بعضاً، ولابد أن تطبق على نحو متكامل. وينبغي النظر للمعايير باعتبارها العناصر المكونة للمدرسة الجيدة، ولا يجوز النظر إليها كقائمة طعام يختار منها المرء ما يحلو له.

لقد تعلمنا من الأدب التربوي الحديث أنه لا معنى من وضع توقعات عالية لأداء الطلاب، إذا لم توضع توقعات عالية لأداء الهيئة التدريسية، والهيئة

الإدارية في المدرسة. كما تعلمنا أنه إذا أردت أن تحسن التعلّم لابد أن تحسن التعليم، ولابد أن تحسن البيئة التي يجري فيها التعلّم والتعليم، ولذلك ليس بوسع مدير المدرسة أن يقتصر على المهام الإدارية، ولابد أن يمارس دوره في قيادة تحسين التعليم، وقيادة تحسين مستوى تحصيل الطلاب. إن مديري المدارس ينبغي أن يكونوا القوة التي تولّد التعاون والتشارك، وتربط جوانب التعلّم في المدرسة حول الأهداف العامة وحول الالتزام بتحقيق هذه الأهداف.

مؤشرات الجودة في المدارس

إن الجودة في التعليم أو جودة المدرسة قد تعني معانٍ مختلفة بالنسبة للأشخاص المختلفين. ولذلك قبل أن نطالب المدرسة بتحقيق الجودة في المناهج، أو أساليب التدريس، أو التعلّم، أو التقويم، لابد من تعريف معنى الجودة في المدارس، وماذا نقصد بها.

تمثل المؤشرات التالية ما تراه رابطة مديري المدارس الابتدائية في أمريكا أنه تعريفاً لمعنى الجودة في المدارس. فإذا توفرت هذه المؤشرات في المدارس فهي دليل على توفر عناصر الجودة فيها. لكن هذا لا يعني عدم وجود عناصر أخرى للجودة يمكن إضافتها للعناصر الستة التالية:

أولاً: تَوفُر القيادة التي تضع تعلُم الطلاب وتعلُم الكبار في مركز اهتمام المدرسة

إن وجود مدرسة من الدرجة الأولى في الجودة دون وجود قيادة مدرسية من الدرجة الأولى يعد أمراً مستحيلاً. فالقيادة المدرسية الناجحة هي القيادة التي توزن بين الإدارة والرؤية التربوية للمدرسة.

ويمكن القول ببساطة شديدة أن المدير لا يمكن أن يعمل جميع الواجبات المعقدة في المدرسة. لابد إذن من توزيع المسؤوليات، ولابد أن يدرك العاملون في المدرسة القيم والاتجاهات الكامنة وراء الواجبات المنوطة بهم.

إن القيادة الفعالة للمدرسة تتطلب أن يمتلك المدير استقلالية اتخاذ القرارات المبنية على حاجات الأفراد وخصوصية المدرسة. وتتطلب القيادة الفعالة كذلك أن يمتلك المدير سلطة محاسبة العاملين في المدرسة وتحميلهم مسؤولية نتائج أعمالهم.

ثانياً: وجود توقعات عالية لمعايير الأداء الأكاديمي والالتزام بتحقيقها.

يجب على جميع أعضاء المجتمع المدرسي الالتزام بالرؤية المستقبلية العامة للمدرسة، والالتزام بتحقيق المعايير الأكاديمية العالية لها، ينبغي أن يكون جميع أعضاء المجتمع المدرسي على دراية ومعرفة بالذي يُتَوقَّع أن يتعلمه الطلاب، وبالذي يُتَوقَّع أن يقوم المعلمون بتعليمه. إذا لم يعتقد العاملون في المدرسة أن جميع الطلاب قادرين على التعلم على مستوى جيد، وإذا لم يعتقدوا أن مسؤوليتهم هي نقل الطلاب إلى مستوى أعلى من الأداء، فإن الطلاب بكل بساطة لن يصلوا إلى المستوى الأعلى للأداء.

ثالثاً: تَوَفُّر بيئات سليمة وآمنة لتعلم الطلاب

يحتاج الطلاب إلى إقرار توازن بين النواحي العاطفية والدعم الشخصي والشدة في التحصيل الأكاديمي. ينبغي أن تُوفِّر المدرسة مساحات لتعلُّم المعرفة والمهارات والفهم الذي يسمح للطلاب ممارسة العمل في مجموعات عمل صغيرة. فالطلاب بحاجة لمعرفة أن شخصاً ما في المدرسة يهتم بهم. وهم بحاجة للشعور بالأمن في ساحات المدرسة، أو الممرات، أو غرف التدريس. يجب أن يشعروا بمتعة القدوم إلى المدرسة لبناء علاقات صداقة اجتماعية وتطوير مهاراتهم وسماتهم الشخصية. ويجب أن تدمجهم البيئة التعليمية في عملية التعلُّم.

رابعاً: وجوب ارتباط المناهج وطرق التدريس بأهداف المدرسة وأهداف تعلُّم الطلاب.

إن المدارس المتميزة بالجودة هي تلك التي تدور تنظيماتها حول تعلُّم الطلاب. المدارس التي تدعم التوقعات العالية، وتضع الأولويات لما سيعمله المعلمون، وما سيتعلمه الطلاب. المدارس التي توفر هيئات تدريسية مؤهلة لتحقيق أهداف المدرسة. المدارس التي تحقق مستويات عالية من أداء الطلاب. وتوفر الموارد والدعم اللازم لنجاح الطلاب، وتعترف بأن الطلاب لا يتعلمون جميعهم بمستوى واحد. المدارس التي تساعد التلاميذ على النجاح وتمنحهم الوقت الكافي الذي يحتاجونه لتحقيق المعايير الأكاديمية العالية.

وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه المدارس المتميزة تقدم منهاجاً أكاديمياً قوياً، واستراتجيات تدريسية تساعد جميع الطلاب وبخاصة ذوي الأداء المنخفض. إن المشاهدات الصفية، والتقويم المستمر للممارسات التعليمية، ومراجعة وتحليل أعمال الطلاب، وتأكيد المساواة في تعليم التلاميذ، سمة أساسية لهذه المدارس. بالإضافة إلى ذلك إن هذه المدارس تهتم برفع مستوى أداء طلابها بانتظام، فهي تجمع المعلومات، وتجري الدراسات، وتحلل البيانات لتحسن عملية اتخاذ القرارات حول التعليم والتعلم.

خامساً: إيجاد بيئة تعلُمية تشاركية للعاملين في المدرسة.

إذا لم يتعلَّم الكبار في المدرسة فإن الطلاب لن يتعلَّموا أيضاً والمقصود بالكبار المعلمين والهيئة الإدارية والمدير. ومهما كانت أهداف المدرسة جيدة فإنها لن تتحقق إذا لم توجه تنظيمات المدرسة كلها نحو تحقيقها. إن المدرسة باعتبارها مجتمعاً متعلماً تستخدم خبرتها ومعرفتها ومعرفة الآخرين لتحسين

أداء الطلاب، وأداء المعلمين كذلك. إن التخطيط للتحسين المستمر للمدرسة ينبغي أن يؤسس على تحسين تعلُّم التلاميذ. إن الممارسات التعليمية يجب أن تكون في نفس الخط مع المعايير العالية. ويجب أن يتلقى المعلمون والعاملون الآخرون في المدرسة ملاحظات صريحة وأمينة وعادلة عندما يقوِّمون أو يشاهدون. إن المدرسة المتعلِّمة تمتلك مناخاً يشجع القدرات ويؤكد على القيمة الفردية للعاملين. ينبغي أن تكون المدرسة المتعلِّمة مكاناً للتعلُّم غير المعزول أو المنفصل عن محيطه بل يجب أن يُظهر العاملون في المدرسة اهتمامهم وعنايتهم بالأطفال، وكذلك اهتمامهم ببعضهم بعضاً. في مثل هذه المدرسة يحدث التعلُّم عادة في مجموعات وتسود ثقافة المسؤولية المشتركة ويصبح كل فرد فيها معلماً ومتعلماً.

سادساً: المدرسة مجتمع مشغول

المدرسة المتميزة في الجودة هي المدرسة التي ينشغل فيها أولياء الأمور، ورجال الأعمال، ورجال المجتمع، والمواطنون بتقديم العون والمساعدة، إن كل من هؤلاء له نصيب في نجاح المدرسة ونجاح طلابها. ولذلك ينبغي توصيل أهداف المدرسة ليس لمن لهم طلاب فيها فحسب، بل لجميع طبقات المجتمع. وينبغي أن يكون تواصل المدرسة مفتوحاً وأميناً مع الرغبة في الإخبار عن الحقيقة الواقعة في المدرسة، بحيث تحدد نقاط الضعف ونقاط القوة، ويجب أن تقدم المدرسة بيئة جادة وخالية من التهديد للترحيب بالمشاركة المجتمعية، وكل من لهم مصلحة في المدرسة يجب أن تتاح لهم الفرصة للمشاركة في القرارات التي تؤثر عليهم. ومن الممكن أن تستثمر الفرصة لدعم التمويل المناسب للمدرسة، أو مراقبة الطلاب، أو الاشتراك في تحسين المدرسة، أو تشكيل بعض النشاطات اللامنهجية، أو دعم النشاطات المدرسية. هذا بالإضافة إلى أن

المدرسة يجب أن ترحب بأنظمة الدعم المجتمعي للمدرسة بما فيهم المتطوعين ورجال الأعمال وأولياء الأمور.

معايير تحسين المدرسة في ولاية أريزونا

أصدرت دائرة التربية والتعليم في ولاية أريزونا الأمريكية عام ٢٠٠٥م طبعة معدلة من دليل تحسين المدرسة. وقد تكوّن الدليل من أربعة معايير لتحقيق الجودة في المدرسة على النحو التالي:

المعيار الأول: القيادة على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية.

المعيار الثاني: المناهج والتعليم والنمو المهني.

المعيار الثالث: التدريس الصفي والتقويم المدرسي.

المعيار الرابع: ثقافة المدرسة، والمناخ التعليمي والتواصل.

وقد قسم الدليل إلى أربعة أقسام كل معيار يشكل قسماً من الأقسام. وقد بدء كل قسم بمجموعة من الأسئلة التي من شأنها توضيح وتعميق الحوار حول فهم المعيار ومعرفة آليات تطبيقه وكيفية تطبيقه. ووضع وصف لما يسمى المواصفات لكل مؤشر.

وقد وضع لكل معيار مؤشرات تدل على كيفية تطبيقه كما وضع لكل مؤشر أربع مستويات من الأداء. ووضع وصف واضح لكل مستوى وأعطى كل مستوى عدد من الدرجات تتراوح ما بين (٠ — ٣) درجات فالمستوى الأول وهو مستوى التميز أعطِيَ (٣) درجات. والمستوى الثاني وهو المستوى الذي يلبي متطلبات المعيار ويعتبر من يصل إليه أنه حقق المعيار أُعطي درجتان. والمستوى الثالث وهو مستوى قريب مما هو مطلوب لتحقيق المعيار ومن يصل إليه يعتبر أداؤه

مقبول أو ضعيف وأعطي درجة واحدة. والمستوى الرابع والأخير يمثل الأداء الضعيف جداً الذي لا يوجد فيه دليل على التطور والنمو في التعلم وأعطي درجة صفر.

ويحتوي الدليل على إرشادات لتطبيق المعايير وعلى نماذج لتقويم الأداء.

وقد اعتبر الدليل أن تقاطع دوائر المعايير الأربعة هو الذي يشكل مستوى تحصيل التلاميذ. وسوف نلخص فيما يلي المعايير الأربعة المذكورة.

التعريفات:

عرف الدليل المصطلحات المستخدمة فيه على النحو التالي:

المعيار(١) : هو عبارة هدفية تحدد مستوى مرغوب من الأداء يمثل المعرفة والمهارات والسلوك والاتجاهات الاساسية التي ينبغي أن تظهر في الممارسات لكي يتحقق مستوى النجاح في المعيار المعني.

الروائز(٢) : هي عبارة عن مجموعة عوامل يتفق عليها الخبراء لتقويم الأداء في المعيار وهي مكونة من مجموعة من الممارسة الظاهرة التي تعتبر محكات أو روائز لتحديد الأداء المرغوب ويستخدم فيها مقياس رباعي التدريج. ويوجد وصف للأداء في كل مستوى من مستويات الروائز.

المؤشر(٣): مقياس مرئي يصف بوضوح أحد عناصر أداء المعيار المرغوبة.

مستوى الأداء(٤) : مقياس محدد بوصف تفصيلي لكل نقطة على المقياس

Standard (1)
Rubric (2)
Indicator (3)
Performance level (4)

تساعد في التمييز بين الأداءات ذات الصفات المختلفة.

الدليل الداعم[1] : عبارة عن المعلومات والبيانات التي يمكن جمعها واستخدامها كدليل مادي لتدريج الروائز معينة.

مصادر البيانات[2] : هي المصادر التي تجمع منها المعلومات سواء كانت أشخاص أم أماكن ومنها الطلاب والمعلمون والمدراء، ومكاتب الإدارات وأولياء أمور الطلاب وبعض أعضاء المجتمع المحلي. وتستخدم هذه البيانات كدليل مادي لتدريج الروائز.

وقد تَكَوَّن المعيار الأول من ١٣ مؤشراً. والمعيار الثاني من ١٥ مؤشراً والمعيار الثالث من ٨ مؤشرات والمعيار الرابع من ١١ مؤشراً. ويتكون كل مؤشر من أربعة مستويات من الأداء كما ذكرنا سابقاً. وفي بداية كل معيار تطرح أربعة أسئلة تلقي الضوء على المعيار وتساعد في تعميق الفهم. وفي نهاية المعيار توجد أداة لقياس مدى تحقق المعيار على أرض الواقع.

(Horne، 2005)

وفيما ما يلي مثال على المعيار والمؤشر ومستويات الأداء والروائز

المعيار: تركز إدارة التعليم في المنطقة والقيادة التعليمية بالمدرسة على تحسين تحصيل الطلاب.

---

(1) Supportive evidence
(2) Data Sources

المؤشر	مستويات الأداء (الروائز)				
	٣ تزيد عن المعيار	٢ تلبي المعيار	١ تقارب المعيار	صفر تقع تحت المعيار	مصدر الدليل
يظهر المدير المهارات اللازمة لقيادة عملية التحسن المستمر في المدرسة التي تركز على زيادة تحصيل الطلاب.	- يقود المدير مراجعات متكررة مع الهيئة التدريسية وأصحاب المصالح للمناهج ونتائج التقويم وتأثيراتها على التخطيط للتعليم.	- يقود المدير جلسات مناقشة مع الهيئة التعليمية لمراجعة نتائج التقويم.	- يقوم المدير أحياناً بمراجعة نتائج التقويم مع الهيئة التعليمية.	- لا يشجع المدير الهيئة التعليمية على مراجعة نتائج الامتحانات ومراجعة المناهج.	مراجعات وجلسات نقاش
	- يشارك المدير كثيراً في النشاطات الصفية، ويزود المعلمين بالملاحظات حول استراتيجيات التدريسي المستخدمة.	- يقوم المدير بزيارات متكررة للغرفة الصفية ويعطى ملاحظات على أساليب التدريس المستخدمة.	- يزور المدير الغرف الصفية أحياناً ويعطي ملاحظات قليلة على أساليب التدريس المستخدمة.	- يزور المدير الغرف الصفية فقط لتقويم المعلمين.	زيارات صفية مشاركة في النشاطات
	- يقدم المدير عوناً إيجابياً باستمرار لجعل بيئة العمل والبيئة التعليمية إيجابية لكل من المعلمين والطلاب.	- يساعد المدير في تكوُّن بيئة تعليمية إيجابية للمعلمين والطلاب.	- يحاول المدير تكوين بيئة إيجابية للمعلمين والطلاب ولكنها لا تنجح دائماً	- لا يسهل المدير تكوين بيئة تعليمية إيجابية للمعلمين والطلاب.	بيئة التعليم والتعلم

معايير المدرسة المتميزة في ولاية مينيسوتا الأمريكية[1]

دلت نتائج البحث الميداني أن وجود المعايير التالية في المدرسة يجعلها مدرسة عالية الجودة وهي على النحو التالي:

١- **القيادة:** إقامة التوازن بين الأدوار الإدارية والأدوار القيادية في قيادة المدارس بطرق تجعل تعلم الطلاب وتعلم الكبار في مركز الاهتمام.

٢- **الرؤية:** جعل التوقعات والمعايير العالية للتطور الأخلاقي والاجتماعي والأكاديمي للطلاب والأداء للكبار هي رؤية للمدرسة.

٣- **تعلم الطلاب:** التركيز على المحتوى المعرفي للمناهج وطرق التدريس التي تؤكد على تحصيل الطلاب.

٤- **إيجاد ثقافة لتعلم الكبار (النمو المهني للمعلمين):** المدارس الفعالة توجد ثقافة للتعلم المستمر للكبار مربوطة بتعليم الطلاب وأهداف المدرسة الأخرى.

٥- **البيانات واتخاذ القرارات:** المدارس الفعالة تستعمل مصادر متنوعة للبيانات بما في ذلك بيانات إدارة التعليم في الولاية باعتبارها أدوات تشخيصية لتقويم وتحديد وتطبيق التحسينات التدريسية.

٦- **إشراك المجتمع المحلي:** المدارس الفعالة تشرك المجتمع المحلي في تحمل مسؤولية تعلم الطلاب ونجاحهم. (www.mespa.net)

(1) Minnesota School of Excellence Standards

الصفات المفتاحية للجودة

اقترحت جمعية التعليم الأساسي بولاية أريغون الأمريكية (Oregon) عدداً من الصفات التي تعد ضرورية لتحسين التعليم في المدارس التي تتبنى نظرية المعايير في التعليم. وهي كما يلي:

١- التعلم المتواصل[1]:

إن المدير الفعال هو الذي ينشر في مدرسته ثقافة التعلم التشاركي. فالمدير الفعال لا يتبنى النظام الهرمي في الإدارة الذي يركز فيه على أنه صاحب القرار والسلطة في المدرسة. بل يتبنى النظام الذي يكون فيه مسهلاً للتعلم ومشاركاً فيه، ويؤكد للعاملين في المدرسة أنه لا يملك جميع الأجوبة لما يواجهون من تساؤلات، فهو يشجع الهيئات التعليمية والإدارية على البحث في القضايا التي توجههم لكي يجدوا الحلول لأنفسهم.

٢- الصبر[2]:

المدير الفعال يواجه المشكلات والتساؤلات بأعصاب باردة ويعطي المعلمين والعاملين الوقت الكافي ليسألوا ويبحثوا عن الحلول المناسبة، ولا يلزمهم حلاً بعينه أو يضغط عليهم تبني حلولاً سريعة. لأنه يدرك أن الحلول المستعجلة لا تنتج تعلماً للطلاب ولا تعلماً للهيئة التعليمية. ولذا تجده طويل البال هادئاً يعطي المجال للتساؤلات وللإجابة عنها دون استعجال.

٣- توفير المصادر المعرفية[3]:

يبحث المدير الفعال عن مصادر المعرفة والمواد التعليمية والكتب الحديثة

---

(1) Continuous Learning
(2) Patience
(3) Resourcefulness

والدوريات العلمية ونتائج الأبحاث الحديثة ويوفرها في المدرسة ويضعها تحت تصرف العاملين. فهو على اتصال مباشر بما يستجد من أبحاث تربوية أو أفكار أو مشاريع تربوية جديدة تسهم في تحسين التعليم.

٤- الإبداع[1]:

يرتب المدير الفعال جلسة أسبوعية مع الهيئة التدريسية في المدرسة ليطرح أسئلة ويولد أجوبة وأفكاراً ويخطط ويعد العدد لتحسين التدريس وتحسين التعلم سواء للكبار أو للطلاب. والمدير الفعال يوجد الفرص التي تفسح المجال للمعلمين بتبادل خبراتهم وأفكارهم. وفي بعض الحالات يمكن أن تدعو المدرسة معلمين من مدارس أخرى لتعرض عليهم إنجازاتهم وتستمع إلى إنجازات المدارس الأخرى ويتم فيها تبادل الخبرات.

٥- المساعدة والعون[2]:

المدير الفعال يقدم العون والمساعدة لأعضاء هيئة التدريس في المدرسة ويعينهم على اكتساب الثقة بأنفسهم. ويقوم بمراجعة بيانات تقويم الطلاب ويضع أهدافاً لتحسين تعلُّمهم. ويركز دائماً على التقدم وتحسين مستوى التعلُّم وترقيته. ويرى المعلمين التقدم الحاصل أسبوعاً بعد أسبوع أو شهراً بعد شهر لأن هذا الأمر يشعر المعلمين بالنجاح ويشحذ هممهم ويشجعهم على مزيد من العطاء.

٦- الدعم[3]:

المدير الفعال يربط بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب والمجتمع المحلي ومكتب التربية ويسعى المدير الفعال أن لا تؤثر النواحي الإدارية والتزويد

---

(1) Creativity
(2) Supportiveness
(3) Advocacy

والخدمات الأخرى على سير العملية التعليمية. ويُسَخِّر جميع موارد المدرسة لتحسين تعلُّم الطلاب. ويبني المدير الفعال علاقات طيبة مع أولياء الأمور ومع المجتمع المحلي ويدعوهم للمشاركة في نشاطات المدرسة. (Paulus, et.al., 1998, pp.5-7)

الفصل السابع

معايير الإدارة المدرسية في مرحلة الطفولة المبكرة

أصدرت الجمعية الوطنية لمديري المدارس الإبتدائية في أمريكا في عام ٢٠٠٥م دليلاً عملياً لزيادة جودة التعليم في المدارس الأمريكية انطلاقاً من قانون التربية الذي صدر في بداية القرن الحادي والعشرين تحت عنوان «لا يتخلف أحد من الأطفال(1) NCLB ونظراً لحساسية مرحلة الطفولة المبكرة من النواحي التربوية ولدورها في تجويد التعليم، فقد حرص الدليل على اغتنام جميع الفرص التي تتيح للطفل التعلّم والنجاح داخل المدرسة وخارجها. فإن ضياع فرص التعلّم على الأطفال في هذه المرحلة يجعلهم يعانون من مشكلات حتى في المدرسة الثانوية وقد عَرَّف الدليل ثماني طرق للعمل التعاوني بين مديري المدارس وراسمي السياسات التربوية وقادة المجتمع من أجل تحسين مستوى تعلّم الأطفال.

وقد دلت الأبحاث الأخيرة في مجال الدماغ أن تعلّم الأطفال يتحسن بناءً على خبراتهم في مرحلة الطفولة المبكرة. ولذلك اهتم المربون بمساعدة الأطفال على التعلّم الجيد قبل دخولهم إلى الصف الأول الابتدائي.

كما أشارت أبحاث الدماغ إلى أن الأطفال الذين يدرسون مرحلة الروضة لا يحتاجون إلى دروس خصوصية في المراحل اللاحقة. كما أشارت أن الأطفال الذين يأتون من خلفيات فقيرة، إذا حضروا رياض أطفال ذات مستوى عالٍ فإنهم على الأرجح سوف يكملون دراستهم الثانوية والجامعية، وأنهم نادراً ما يدخلون السجن، وأنهم لا يصبحون أشراراً حتى سن العشرين وغالباً ما يعملون في الأعمال الاجتماعية الخيرية التطوعية.

(1) No Child Left Behind

مبادئ التجويد العالي لبرامج الطفولة المبكرة:

١ - التفاعل بين المعلمين والأطفال:

إن أهم مؤشر على جودة التعليم في هذه المرحلة هو طبيعة التفاعل بين المعلمة والطفل. فإن الطريقة التي يتم بها التعامل مع الأطفال أكثر أثراً من المناهج الدراسية على الأطفال. وينبغي أن يعي المعلمين والمعلمات في هذه المرحلة أن الهدف من مساعدة الطلاب على التفاعل فيما بينهم هو إعطاءهم الفرص لكي يطوروا احترامهم لأنفسهم ويكتسبوا المهارات الاجتماعية ويطوروا مهاراتهم العقلية.

٢- بيئة تعلمية آمنية ومتعاونة:

يزداد تعلُّم الأطفال كلما كانت البيئة آمنة عاطفياً وجسمياً. وأن البرامج التعليمية ذات الجودة العالية هي التي تستفيد من التمثيليات والمسرحيات في تعليم الأطفال؛ لأن ذلك يفسح لهم المجال للتعلُّم من خبراتهم.

٣- التركيز على الطفل كله:

وينبغي أن تتضمن برامج الأطفال جميع مجالات النمو للأطفال وبخاصة العوامل الثمانية التالية:

- التطور اللغوي.
- الرياضيات.
- العلوم.
- الفن الإبداعي.
- مداخل التعلم.
- النمو الجسدي والصحي.

- النمو العاطفي والاجتماعي.
- الثقافة.

٤- التعلم ذو المعنى:

إن من أهم صفات البرامج التعليمية عالية الجودة أن تأخذ بالحسبان ميول الأطفال ورغباتهم وأن تصمم حول حقول معرفية متنوعة. وتبرز برامج الأطفال عالية الجودة المعرفة التي يتعلم فيها الأطفال بفاعلية، والخبرات الرياضية والاجتماعية والثقافية التي تكوّن لديهم فهماً عن العالم المحيط بهم.

٥- ثقافة التعلم المستمر والتقويم الصادق:

يتعلم الأطفال بطرق مختلفة وسرع مختلفة ولا يمكن أن يقاس تعلمهم بطريقة واحدة. وأن البرامج ذات الجودة العالية تأخذ جميع الجوانب التطورية لشخصية الطفل بعين الاعتبار مثل الجانب العاطفي، والجسدي، والاجتماعي، والمعرفي، بالإضافة إلى التقويم المنهجي للبرامج نفسها للتأكد من أن البرامج تُقوَّم على نحو مستمر.

٦- الارتباط بالعائلات والتنظيمات المحلية:

إن الارتباطات الوثيقة مع العائلة تنشط عوامل النمو عند الطفل. ومن أمثلة ذلك مشاركة الوالدين في النشاطات الصفية. الاتصال والتواصل الثنائي بين المدرسة والبيت لنقل الأفكار والمفردات اللغوية من بيت الطفل وإدماجها في البيئة المدرسية.

٧- تركز الإدارة الفاعلية على حاجات الأطفال ورغباتهم، ورغبات الهيئة التدريسية والعائلات. تُزَوِّدُ البرامج ذات الجودة العالية بالهيئة التدريسية الفاعلة لكي تستطيع مراجعة وترقية الأطفال جسدياً واجتماعياً وعاطفياً، ومعرفياً.

المعايير الإدارية لرياض الأطفال والمرحلة الأولية

وضعت الجمعية الوطنية لمديري المدارس الابتدائي في ولاية فرجينيا في أمريكا الشمالية المعايير الإدارية لمديري ومديرات رياض الأطفال على النحو التالي:

المعيار الأول: تبني التعلم المبكر للأطفال.

يتبنى المدير الفعال برامج الطفولة ذات الجودة العالية، ويتبني المبادئ، والممارسات التي تعتبر أساساً للتعلم في مجتمع المدرسة.

ينبغي أن يدعم المديرون مدى واسعاً للتعلم للأطفال من سن الثالثة وحتى الصفوف الأولية ليكون قاعدة صلبة للتعلم في الصف الرابع الابتدائي. فإن دمج حاجات الأطفال التعلُّمية في مرحلة الروضة وما قبلها وما بعدها ووضع توقعات لهذه المرحلة يكوِّن مجموعة متناسقة من الخبرات للأطفال في السنوات الحرجة من سني المدرسة.

من المؤشرات التي تدل على تطبيق هذا المعيار:

- إدراك المدير أن التعلم في الصف الرابع الابتدائي هو استمرار للتعلم في الروضة و في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- أن يجعل المدير الشغل الشاغل لهيئة التعليم والإدارة في المدرسة التعرف على خصائص الطفولة المبكرة ومراحل تطورها، وعلى كيفية تطبيق هذه المعرفة في رفع مستوى التعلم عند الأطفال.
- يوازن المدير بين أدوار القيادة والإدارة لكي يدمج برامج الطفولة في ثقافة المدرسة وفي بنيتها التركيبية.
- يبين المدير قيمة المبادرات وفرص التعلم المبكرة في منع صعوبات التعلم مستقبلاً. ويعمل على تنفيذها.

المعيار الثاني: اشراك العائلات والمجتمع المحلي:

يعمل المدير الفعال مع العائلات ومنظمات المجتمع المحلي لمساعدة تعلم الأطفال في بيوتهم.

يدرك مديرو المدارس أن الأطفال يبدأون في التعلُّم قبل دخولهم إلى المدرسة بسنوات ويدركون الدور الأساسي للآباء والأمهات في تطوير إدراك الطفل، وأن معظم تعلم الأطفال يحدث خارج المدرسة. وإن المديرين الفعاليين هم الذين يحدثون برنامجاً غير مرئي لمساعدة تعلم الأطفال في بيوتهم ويشجعون المعلمين على مساندة جهود الآباء والأمهات من خلال القيام بما يلي:

- زيارة بيوت الأطفال لمقابلة أولياء الأمور قبل بدء العام الدراسي.
- إيجاد الفرص المناسبة لدعوة أولياء الأمور لزيارة المدرسة والاطلاع على الصفوف قبل بدء الدراسة.
- بناء نظام تواصل مستمر مع الأسر.
- كتابة التقارير لأولياء الأمور عن خبرات أطفالهم وتعلمهم على نحو دوري منظم.

المعيار الثالث: تهيئة بيئات التعلم المناسبة للأطفال.

إن المديرين الفعالين هم الذين يهيئون بيئات التعلم المناسبة للأطفال ويسعون إلى ترقيتها باستمرار.

بالإضافة إلى الخبرات الجديدة التي تقدم للأطفال فإنهم أي الأطفال يتعلمون باستمرار من البيئة الطبيعية والاجتماعية والتجهيزات المادية المحيطة بهم. فإذا كانت البيئة التعليمية والتفاعلات الاجتماعية المحيطة بهم تثير وتساعد على التعلم فإن الأطفال يمكن أن يتطوروا بطرق كثيرة. وإن

المديــر الفعال يدرك أهمية البيئة الفنية في تعلم الأطفال ويقوم بدور قيادي في تشــكيل هذه البيئة فالمدراء الفعالون هم الذين يكونون على دراية بعناصــر في البيئة المناسبة لتعلم الأطفال، وبخاصة عندما يشاهد المديرون التفاعلات في غرف التدريس ويحللونها ويزودون المعلمين بالتغذية الراجعة وبالمواد التي تلبي احتياجات التعلم.

وينبغي أن يعطي المديرون الأهمية اللائقة للعناصــر التركيبية لبيئة التعلم مثل حجم الصــف، ونســبة الطلبة للمعلــم، وعمليات التعليم وبخاصــة طبيعة التفاعل بين المعلم والطفل.

المعيار الرابع: توفير تعلم عالي الجودة:

إن المديريــن الفعالــين هم الذين يوفــرون مناهج عالية الجودة وأســاليب تعليمية تنمي تعلم الأطفال وتطورهم.

إن الصــف الدراســي المناســب لتطور الأطفال هو الذي يســاعد الأطفال ليصبحوا متعلّمين مدى الحياة، ومفكرين ناقدين، ومبدعين، وليكونوا قادرين على توجيه أســئلة ذات معنى، ويكوّنوا حلولاً وبدائل مختلفة، ويعملون بالتعاون مــع الآخرين، وبالإضــافة إلى ذلك؛ فإن التعلم عالي الجودة يســاعد الأطفال على تكوين علاقات إيجابيــة وذات معنى مع الآخرين، فإن الناس يتعلمون من خــلال إيجاد الترابطات وتكويــن العلاقات. وإن الهــدف النهائي للتعلم عالي الجودة هو إيجاد التعلم ذي المعنى لكل طفل باستخدام الممارسات التي تناسب عمــر الطفل وحاجاتــه التعلمية. وهنــاك ثلاث مبادئ ينبغــي مراعاتها ليكون التعلُّم في مرحلة الطفولة المبكرة ذا معنى وهي:

- لا يكون الأطفال مهيئون للتعلم بمستوى واحد عندما يأتون إلى المدرسة.
- يجب تعليم جميع المهارات الأساسية بحيث يصبح أداؤها سهلاً عند الطفل.

- إذا أردنا أن يستخدم الطفل المهارة طوال حياته فينبغي أن يكون تعلم المهارة مربوطة بالفرح والسرور والبهجة.

المعيار الخامس: استعمال التقويم المتنوع لتقوية التعلم

إن المديرين الفعالين هم الذين يستخدمون أساليب التقويم المتعددة لإيجاد الخبرات التي تقوي التعلم.

إن استخدام أساليب التقويم المناسبة لمرحلة الطفولة المبكرة من قبل المعلمين والمديرين هو عنصر أساسي من مكونات التعليم عالي الجودة، ويشكل قاعدة لنمو للطفل.

إن التقويم الذي يُبْنى على مشاهدات المعلم وتحليل أعمال الأطفال يساعد في تكوين نسق متكامل مستمر من تعلم الطفولة المبكرة ويساعد الأطفال في تأسيس بناءٍ ثابت للمعرفة والمهارات.

المعيار السادس: تأييد التربية عالية الجودة للطفولة المبكرة

المديرون الفعالون ينادون بإتاحة الفرصة لجميع الأطفال للالتحاق ببرامج التربية عالية الجودة للطفولة المبكرة.

حيث أن المديرين يدركون أهمية التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، فيجب عليهم أن يقوموا بدور فعال في الدعوة إلى التحاق الأطفال ببرامج الطفولة المبكرة ذات الجودة العالية، ولا يتوقفوا عند دورهم القيادي داخل المدرسة، بل يجب أن يتولوا دوراً قيادياً في المجتمع لبيان حاجة الأطفال إلى مثل هذه البرامج، وبيان أهميتها في تسهيل التعلم في المراحل اللاحقة.

معايير التعلم للمرحلة الأولية في ولاية آريزونا الأمريكية

وضعت دائرة التربية والتعليم في ولاية آريزونا سبعة معايير رئيسة للتعلم في المرحلة الأولية، وينقسم كل معيار رئيسي إلى معايير فرعية. وسوف

نعرضها باختصار دون الدخول في التفصيلات لأن الهدف هو إعطاء فكرة عامة للممارسات العالمية في هذا المجال. وهي على النحو التالي :

١- المعيار الاجتماعي

يقسم المعيار الاجتماعي العاطفي إلى أربعة مجالات هي:

أ – التعرف على الذات وينقسم إلى فرعين:

- الوعي على الذات.
- التعرف على المشاعر والتعبير عنها.

ب- التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وينقسم إلى فرعين:

- الفصل والتفريق.
- التعاون.

جـ- المسؤولية نحو نفسه ونحو الآخرين وينقسم إلى فرعين:

- السيطرة على النفس.
- الاحترام.

د- مداخل التعلم وينقسم إلى عدة فروع:

- حب الاستطلاع.
- المبادرة.
- المواظبة.
- الإبداع.

- حل المشكلات.

- الثقة بالنفس.

٢- معيار اللغة والثقافة وينقسم إلى ثلاث مجالات:

أ- تطور اللغة الشفوية وينقسم إلى فرعين:

- الاستماع والفهم.

- التحدث والاتصال.

ب- مرحلة القراءة وما قبلها.

جـ- مرحلة الكتابة وما قبلها.

٣- معيار الرياضيات وينقسم إلى خمس مجالات:

أ- الإحساس بالعدد والعمليات.

ب- تحليل البيانات.

جـ- الأنماط المختلفة.

د - الهندسة والقياسات.

هـ- التركيب والمنطق والبرهنة.

٤- معيار العلوم وينقسم إلى:

أ- الملاحظة والتساؤل والفرضيات.

ب- البحث.

جـ- التحليل والاستنتاج.

د - التواصل.

٥- معيار العلوم الاجتماعية وينقسم إلى:

أ- التاريخ الأمريكي ومهارات البحث.

ب- تاريخ العالم والعالم المعاصر.

جـ- الجغرافيا.

د – الاقتصاد وأساسياته.

٦- التطور الجسمي والصحة والأمان وينقسم إلى:

أ – التطور الجسمي والحركي.

ب – الصحة الشخصية والنظافة.

جـ – الأمان.

٧- معيار الفنون الجميلة وينقسم إلى:

أ- الفنون المرئية.

ب- الموسيقى والحركات الإبداعية.

جـ – التمثيل والتمثيليات والمسرح (Arizona Department of Education, 2005)

معايير جودة التعليم ما قبل المدرسة في ولاية نيوجيرسي الأمريكية

طورت ولاية نيوجرسي عام ٢٠٠٠م برنامجاً للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وفي عام ٢٠٠٤م شكلت لجان من الخبراء لمراجعة البرنامج المذكور وتعديله. وقدم البرنامج الجديد إلى مجلس التعليم في الولاية وأقر في شهر يوليو ٢٠٠٤م تحت عنوان: معايير الجودة لتوقعات التعليم والتعلم لمرحلة ما

قبل المدرسة. وقد وضعت لكل معيار الممارسات التعليمية المناسبة له، وحدد له نواتج التعلم المتوقعة. وفيما يلي استعراض مختصر لهذه المعايير والتوقعات.

المعيار الأول: النمو الاجتماعي والعاطفي. ويحتوي على سبع توقعات:

التوقع الأول: يظهر الأطفال ثقة بالنفس.

التوقع الثاني: يظهر الأطفال توجهات ذاتية.

التوقع الثالث: يحدد الأطفال مشاعرهم ويعبرون عنها.

التوقع الرابع: يظهر الأطفال تفاعلات ايجابية مع غيرهم من الأطفال والكبار.

التوقع الخامس: يظهر الأطفال ميلاً إلى التفاعل الاجتماعي.

التوقع السادس: يبدي الأطفال مهارات الحضور والتركيز.

التوقع السابع: يشارك الأطفال في العمل في مجموعات.

المعيار الثاني: الفنون الإبداعية ويحتوي على أربع توقعات:

التوقع الأول: يعبر الأطفال عن نفسهم ويطورون ميلاً إلى الموسيقى.

التوقع الثاني: يطور الأطفال ميولهم نحو الرقص والحركات.

التوقع الثالث: يطور الأطفال ميولهم نحو التمثيليات وسرد القصص.

التوقع الرابع: يطور الأطفال ميولهم ووعيهم بالفنون المرئية (مثل الرسم، والنحت، والتصوير).

المعيار الثالث: الصحة والأمان والتربية البدنية، ويحتوي على خمس توقعات:

التوقع الأول: يطور الأطفال المعرفة والمهارات الضرورية للقيام بالاختيارات الغذائية.

التوقع الثاني: يطور الأطفال المهارات الشخصية للنظافة والعناية بالصحة.

التوقع الثالث: يطور الأطفال الوعي بالأشياء التي تحتمل الحاق الضرر بصحتهم.

التوقع الرابع: يطور الأطفال القدرة والثقة بالنفس في النشاطات التي تتطلب مهارات حركية كبيرة.

التوقع الخامس: يطور الأطفال القدرة والثقة بالنفس في النشاطات التي تتطلب مهارات حركية دقيقة.

المعيار الرابع: اللغة ومحو الأمية ويحتوي على أربع توقعات:

التوقع الأول: يستمع الأطفال ويستجيبون لأصوات البيئة، وللتوجيهات والمحادثات.

التوقع الثاني: يتحدث الأطفال بفاعلية بلغتهم المنزلية.

التوقع الثالث: يظهر الأطفال مهارات في القراءة الناشئة.

التوقع الرابع: يظهر الأطفال مهارات في الكتابة الناشئة.

المعيار الخامس: الرياضيات ويحتوي على خمس توقعات.

التوقع الأول: يظهر الطلاب فهماً للعدد وللعمليات العددية.

التوقع الثاني: يظهر الطلاب فهماً للأفكار المكانية (الأشكال والقياسات).

التوقع الثالث: يظهر الطلاب فهماً للأنماط والعلاقات والتصنيف.

التوقع الرابع: يطور الطلاب معرفة في التتابعات والوعي المادي العملي.

التوقع الخامس: يستخدم الأطفال المعرفة الرياضية لتمثيل وتوصيل وحل المشكلات في البيئة المحيطة بهم.

المعيار السادس: العلوم ويحتوي على أربع توقعات:

التوقع الأول: يطور الأطفال مهارات الاستفسار بما فيها حل المشكلات واتخاذ القرارات.

التوقع الثاني: يشاهد الأطفال صفات الأجسام الحية وغير الحية ويبحثون فيها.

التوقع الثالث: يستكشف الأطفال فكرة التغير في الأجسام الحية وغير الحية في البيئة المحيطة.

التوقع الرابع: يطور الأطفال وعياً بالبيئة ويمسؤولية الإنسان في الحفاظ عليها.

المعيار السابع: العائلة والمجتمع ومهارات الحياة ويحتوي على خمس توقعات:

التوقع الأول: يحدد الأطفال الصفات السلوكية الخاصة بهم وبالآخرين.

التوقع الثاني: يتواصل الأطفال حول عائلاتها وعاداتها وأدوارها.

التوقع الثالث: يصبح الأطفال أعضاء مشاركين في مجتمع الصف.

التوقع الرابع: يظهر الأطفال معرفة بالجيران والمجتمع المحلي.

التوقع الخامس: يشارك الأطفال في النشاطات التي تبرز الثقافات في صفهم ومجتمعهم.

المعيار الثامن: لغات العالم ويحتوي على توقع واحد:

التوقع الأول: يعرف الأطفال أن الآخرين يمكن أن يكون لهم لغات مختلفة بما في ذلك لغة الإشارة. ويمكن أن يستخدم الأطفال تعبيرات بسيطة مثل التحية أو بعض الكلمات بلغة أخرى غير لغتهم.

(New Jersey Department of Education. 2004)

الفصل الثامن

معايير القيادة للمديرين

تبنت إدارة التعليم في مقاطعة بالو ألتو (Palo Alto) في كاليفورنيا في عام ١٩٩٧م أربعة عشر معياراً للقيادة التربوية المدرسية جمعتها تحت خمسة عناوين رئيسية تغطي الجوانب المختلفة لعمل المدير بصفته قائداً تربوياً وهي: القيادة التنظيمية، والقيادة التعليمية، والقيادة الإنسانية، والقيادة المهنية، والقيادة المجتمعية والسياسية. نستعرضها باختصار فيما يلي:

١- القيادة التنظيمية[1]:

تحتوي القيادة التنظيمية للمدرسة على أربعة معايير فرعية هي:

أ – يقود المدير تطوير رؤية مشتركة وتنفيذ خطة استراتيجية تركز على استمرارية تحسين التعليم والتعلم بما يتوافق مع أولويات وزارة التربية والتعليم.

ويعني ذلك أن المدير:

- يشرك أصحاب المصالح في عملية تحسين المدرسة.
- يعي ويدير بفاعلية التغييرات التنظيمية في المدرسة.
- يشجع التعاون ويدعم، ويشكل الفرق ويشجع على الإبداع والمخاطرة.
- يسهل استخدام العمليات والأدوات المناسبة لتقويم فعالية البرامج ويستخدم البيانات الناتجة في تحسين البرامج.
- ينقل أهداف إدارة التعليم إلى مجتمع المدرسة ويبني فهماً للأهداف التربوية ويدعم تحقيقها.

(1) Organizational Leadership

ب – يتولى المدير إدارة الأمور المالية والمادية والموارد البشرية بكفاءة وفعالية في العمليات المدرسية. ويعني ذلك أن المدير:

- يدير الموارد المالية بكفاءة.
- يفي بمسؤوليات الموارد البشرية بفاعلية.
- يتأكد أن المرافق تعمل بأمان وتسهل التعلم.
- يتأكد أن مرافق المدرسة وتجهيزاتها تستخدم وتستعمل بكفاءة وفاعلية.
- يفوض الصلاحيات لأعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة بطريقة فاعلة.
- يتواصل بفاعلية مع مجتمع المدرسة وينقل لهم الأوضاع المالية لإدارة التعليم وتأثيراتها على ميزانية المدرسة.
- يعمل بتعاون مع العاملين في المدرسة نحو تحقيق الأهداف المعتمدة من إدارة التعليم.
- يدير الوقت بفاعلية لكي يلبي حاجات إدارة التعليم والاجتماعات المدرسية. وكتابة التقارير والمعلومات والعلاقات العامة مع المجتمع.

ج – يؤسس المدير عمليات واضحة لاتخاذ القرارات.

وهذا يعني أن المدير:

- يدرك أساليب متنوعة لاتخاذ القرارات.
- يختار العمليات المناسبة، ويشرك الفئات الملائمة لحل المشكلات في مواقف معينة.

- ماهر في قيادة المجموعات في أثناء عملية اتخاذ القرارات.
- يقود مجتمع المدرسة بفاعلية عند تنفيذ القرارات.

د- يدعم المدير رسالة إدارة التعليم ويشارك في الجهود التي تبذل على مستوى الولاية وتحسين التعليم والتعلم. وهذا يعني أن المدير:

- عضو في فريق إدارة التعليم ويقوم بدور ضابط الاتصال بينها وبين مجتمع المدرسة.
- يزود إدارة التعليم في المنطقة بالمعلومات اللازمة عن المدرسة.
- يشارك في عضوية اللجان التي تشكلها المديرية العامة للتعليم.
- يشارك في الاحتفال بالممارسات الناجحة ومجتمعات التعلم الأخرى.
- يشارك بفاعلية في عمليات اتخاذ القرارات، ويدعم قرارات إدارة التعليم في المدرسة.

٢- القيادة التعليمية(١):

أ – يعمل المدير لتحسين تحصيل الطلاب من خلال قيادة مجتمع المدرسة في تبني معايير أداء الطلاب المتقدمة، وتنفيذ المناهج وطرق التدريس والممارسات التقويمية التي تدعم تلك المعايير وتكون متوافقة مع الأولويات ونواتج التعلم التي أقرتها إدارة التعليم في المنطقة.

وهذا يعني أن المدير:

- يدرك أبعاد نظرية التعليم والتعلم.

Instruction Leadership (1)

- يأخذ بعين الاعتبار كلاً من: نتائج الأبحاث الحديثة، إطار العمل للولاية، وثيقة مراعاة جودة المناهج، معايير المنطقة ونواتج التعلم، توقعات المجتمع في دعم التحسين المستمر للمناهج والتعليم.
- يدعم استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة لكي يتأكد من أنه تم تحدي الطلاب بالطريقة المناسبة.
- يتأكد من أن المناهج وطرق التدريس تفي بالحاجات الخاصة وتلبي قدرات مجموعات الطلاب المتنوعة.
- يشاهد باستمرار التعلم الصفي ويهتم بفاعلية بأمور التلاميذ.
- يقود الجهود الرامية لقياس تحصيل الطلاب باستخدام أدوات تقويمية متنوعة.
- يجعل بيانات التقويم متوفرة لدى المجتمع المدرسي، ويستخدمها لتغذية عملية تحسين البرامج التعليمية الراقية لرفع مستوى تحصيل الطلاب.

ب - يطبق المدير مبادئ النمو والتطور عند التلاميذ من أجل إيجاد بيئة تعلمية وبرنامج تدريسي يزود التلاميذ بالنجاح الاجتماعي والعاطفي والفكري وهذا يعني أن المدير:

- يتأكد من فاعلية خدمات التوجيه والنصح والإرشاد الطلابي.
- يطور السياسات التي توفر بيئة مدرسية آمنة وترفع من العناية الصحية والعامة بالطلاب.

- يعالج حالات الطلاب وأولياء الأمور التي تؤثر على تعلم الطلاب بواسطة التعاون والتشارك مع الأسرة والمجتمع المحلي لكي تتكامل الخدمات الصحية والاجتماعية المقدمة للطالب.
- يعمل مع الهيئة التدريسية والطلاب والعائلات والمجتمع ليطور البرامج اللامنهجية ويطبقها لكي تلبي حاجات الطلاب النمائية والاجتماعية والثقافية والأكاديمية.

ج – يتأكد المدير من أن التعليم في مدرسته يحقق معايير الأداء التعليمي المعتمدة ويتعاون ويتشارك مع الآخرين لرفع مستوى تطبيق هذه المعايير في المنطقة بصفة عامة.

وهذا يعني أن المدير:

- يفسر المعايير ويوضحها عندما يناقش قضايا التعليم والتعلم مع الهيئة التدريسية. وعندما يناقش مع المعلمين أداءهم الشخصي.
- يدعم المعلمين لتحقيق المعايير من خلال تقديم النموذج، والمتابعة والنصح، وتزويدهم بالموارد الإضافية.
- يطبق المعايير باستمرار عند تقويم أداء المعلمين.
- يتشارك مع القادة في مواقع أخرى ليتأكد من أن عملية اتخاذ القرارات فيما يختص بالحالة الدائمة للمعلمين في المنطقة تؤكد على المعايير وتدعمها.

٣- القيادة الإنسانية والاجتماعية[1]:

أ – يعمل المدير مع الآخرين ليتأكد من أن البيئة المدرسية آمنة وسليمة للجميع وتحترم التنوع في المجتمع المحلي.

وهذا يعني أن المدير:

- يظهر حساسية مستمرة وثابتة نحو تكامل واحترام الآخرين.
- يساعد في تكوين الفهم المشترك والقيم المشتركة التي تقود إلى مناخ منفتح وعادل يسوده الاحترام المتبادل والثقة والدعم.
- يدير ويحل الخلافات بفاعلية ويبحث الاستراتيجيات المتنوعة في معالجة المشكلات.
- يراقب سلوك الطلاب ويتعامل فوراً مع إساءة السلوك ويحافظ على الأخلاق العالية وعلى توقعات المدرسة.
- يتفهم التنوع داخل مجتمع المدرسة ويحترمه.
- يحترم إنجازات ومساهمات الطلاب والهيئة التدريسية والمجتمع يدافع عن احتياجات الأفراد والهيئة التدريسية والطلاب.

ب- يمارس المدير التواصل ثنائي الاتجاه ويدعمه.

وهذا يعني أن المدير:

- يحترم آراء وأفكار الآخرين ويشجعها.
- يقدم الأفكار بوضوح وانفتاح وأمانة وبطريقة مقنعة.
- يتواصل مع الآخرين بفاعلية شفوياً وكتابياً.

---

(1) Human and Interpersonal Leadership

- يعترف بالأفكار المخالفة ويحترمها.
- يسهل مقابلته ورؤيته من قبل أعضاء المجتمع المدرسي.

٤- القيادة المهنية[1]:

أ – يلتزم المدير بالنمو المهني له وللآخرين.

وهذا يعني أن المدير:

- يضع خططاً للنمو المهني المستمر له وللآخرين وينفذها باعتباره قائداً تعليمياً ويتأكد من أن هذه الخطط متسقة مع أولويات الإدارة التعليمية في المنطقة.
- يشارك في نشاطات النمو المهني لفريق القيادة في المدرسة.
- يعمل مع الهيئة التدريسية لتحديد المجالات التي تكون فيها برامج التنمية المهنية أكثر فائدة وتأثيراً في تحسين أداء المعلمين وأنها تؤدي إلى تحسين تعلم الطلاب.
- يعترف بالحاجات الاجتماعية والعاطفية التي تزيد من الإنتاج المهني ويشجع عليها.
- يتأكد من أن الموارد المدرسية والوقت المخصص لنشاطات النمو المهني تستخدم بكفاءة وفاعلية وترمي إلى تحقيق أهداف المدرسة.

ب- يظهر المدير تكامل النواحي المهنية والشخصية ويدعمها.

وهذا يعني أن المدير:

- يشجع التوقعات الأخلاقية ويعطي قدوة حية للسلوك والأخلاق الجيدة.

(1) Professional Leadership

- يتخذ القرارات العادلة بأمانة وشفقة وعطف.
- لا تتناقض أفعاله مع أقواله ويتحمل مسؤولية أعماله.
- يتعامل مع جميع أفراد المدرسة باحترام وعدل ومساواة.
- يتعامل بفاعلية مع السلوكات غير الأخلاقية.

٥- القيادة السياسية والمجتمعية:

أ – يفهم المدير ويتصرف وفق المتطلبات القانونية.

وهذا يعني أن المدير:

- ينفذ التعليمات التي يتلقاها من إدارة التعليم أو الوزارة ويطبق القوانين الفيدرالية وقانون الولاية والمنطقة التي يعمل فيها.

ب– يشرك المدير أعضاء المجتمع المحلي والمنظمات المحلية في قضايا المدرسة التي تؤثر عليهم وعلى المجتمع.

وهذا يعني أن المدير:

- يبني علاقات عمل وتعاون ومشاركة مع المجتمع المحلي والهيئات الحكومية.
- يأخذ بعين الاعتبار مصالح وحاجات المجتمع المحلي عند وضعه البرنامج المدرسي.
- يشرك أصحاب المصالح من المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات.

ج – يضع الرؤية والرسالة وسلم الأولويات المدرسية في ضوء مصالح المجتمع ليبني دعماً مجتمعياً للبرنامج المدرسي ولأولويات المدرسة وإدارة

التعليم في المنطقة.

وهذا يعني أن المدير:

يحافظ على التواصل والتفاعل مع المجتمع المحلي.

يبني علاقات إيجابية مع المجتمع.

يستخدم الميديا ويستجيب لها. (Palo Alto، 2003)

معايير المدير القائد حول ما ينبغي أن يعرفه المدير الفعال وما ينبغي أن يعمله

وضعت رابطة مديري المدارس الابتدائية المعايير التالية للمدير الفعال:

المعيار الأول: المدير الفعال هو الذي يقود المدرسة بطريقة تجعل تعلُّم الطلاب والبالغين وتعلُّم الهيئة الإدارية وتعلُّم الهيئة التعليمية في مركز الاهتمام.

الاستراتيجيات:

- ينبغي أن يستخدم المدير الاستراتيجيات التالية لتحقيق هذا المعيار:
- تكوين مجتمع التعلم وتشجيعه.
- جعل فكرة القيادة المتمركزة حول المتعلم مرغوبة وواقعية.
- البحث عن مشاركات قيادية من مصادر مختلفة.
- ربط العمليات اليومية للمدرسة مع البيت ومع أهداف تعلم التلاميذ.

المعيار الثاني: المدير الفعال يضع توقعات ومعايير عالية للنمو الأكاديمي والاجتماعي لجميع والأداء للطلاب والبالغين.

الاستراتيجيات:

ينبغي أن يستخدم المدير الاستراتيجيات التالية لتحقيق هذا المعيار:

- يضع رؤية واضحة تظهر الاعتقادات والقيم والالتزامات لمجتمع المدرسة.
- التأكد من أن جميع الطلاب لديهم الفرص المناسبة والكافية لتلبية المعايير العالية.
- يطور ثقافة مدرسية مرنة تشاركية إبداعية وداعمة للجهود الرامية لتحسين تحصيل الطلاب.

المعيار الثالث: المدير الفعال يطلب محتوى وأساليب تدريس تؤكد على تحصيل المعايير الأكاديمية المتفق عليها.

الاستراتيجيات:

ينبغي أن يستخدم المدير الاستراتيجيات التالية لتحقيق هذا المعيار:

- يوظف المعلمين المؤهلين في المدرسة ويحملهم مسئولية تعلم الطلاب.
- يراقب الاتساق بين المناهج والمعايير وأهداف المدرسة وأساليب التقويم.
- يشاهد الممارسات الصفية ليتأكد من أن جميع التلاميذ مندمجون في تعلم ذي معنى.
- يزود المدرسة بأحدث تقنيات التعليم والمواد التدريسية.
- يراجع ويحلل أعمال الطلاب ليقرر إن كان الطلاب قد تعلموا إلى مستوى المعايير.

المعيار الرابع: المدير الفعّال يكوّن ثقافة مستمرة للتعلم للبالغين مربوطة مع تعلم التلاميذ ومع أهداف المدرسة الأخرى.

الاستراتيجيات:

ينبغي أن يستخدم المدير الاستراتيجيات التالية لتحقيق هذا المعيار:

- يوفر وقتاً للتأمل باعتباره جزءاً هاماً من تحسين الممارسات.
- يستثمر في تعلم المعلمين.
- يربط النمو المهني مع أهداف المدرسة التعلمية.
- يوفر فرصاً للمعلمين للعمل والتخطيط والتفكير مع بعضهم بعضاً.
- يعترف بالحاجة إلى التنمية المستمرة لممارساته المهنية.

المعيار الخامس: المدير الفعال يستخدم مصادر متنوعة للبيانات باعتبارها أدوات تشخيصية لتقويم وتحديد وتطبيق التحسينات التعليمية.

الاستراتيجيات:

ينبغي أن يستخدم المدير الاستراتيجيات التالية لتحقيق هذا المعيار:

- يأخذ مصادر متنوعة للبيانات بعين الاعتبار لقياس الأداء.
- يحلل البيانات باستخدام استراتيجيات متنوعة.
- يستخدم البيانات أداة لتحديد معيقات النجاح وتصميم الاستراتيجيات لتحسين وتخطيط التعلم اليومي.
- يجري مقايسات مع المدارس الناجحة المشابهة لمدرسته لتحديد استراتيجيات تحسين تحصيل الطلاب.

- يهيئ بيئة مدرسية مريحة لاستخدام البيانات.

المعيار السادس: المدير الفعال يشغل المجتمع المدرسي بنشاط في إيجاد مسؤوليات مشتركة لتحقيق نجاح التلاميذ ونجاح المدرسة.

الاستراتيجيات:

ينبغي أن يستخدم المدير الاستراتيجيات التالية لتحقيق هذا المعيار:

- يُشَغِّل المجتمع المدرسي في تبني العمل من أجل المدرسة.
- يشرك الآخرين في القيادة واتخاذ القرارات.
- يشجع أولياء أمور الطلاب للانخراط ذي المعنى في المدرسة وفي تعلم أطفالهم.
- يتأكد من أن الطلاب وأسرهم مرتبطون مع الخدمات الصحية والإنسانية والاجتماعية التي يحتاجونها ليكونوا مركَّزين الاهتمام على التعلم.

معايير المديرين في ولاية أوهايو

وضعت ولاية أوهايو (Ohio) في أمريكا خمسة معايير للمدير الفعال أو المدير القائد وتقع هذه الخمسة تحت ثلاث مجالات رئيسية هي:

الأهداف والتحصيل، والظروف والمواقف، والاتصال والتشارك، ويتكون كل معيار من ثلاثة مكونات هي: الوصف والتبرير، والعناصر المكونة للمعيار، والمؤشرات: ويتكون كل مؤشر من ثلاث مستويات حسب ما أشارت إليه الأبحاث الميدانية وهذه المستويات هي:

مستوى المهارة[1] ومستوى الإجادة[2] ومستوى التميز[3]. وسوف نستعرضها بإيجاز فيما يلي:

أولاً: المعايير

معايير ولاية أوها للمدير الفعال:

المعيار الأول: التحسين المستمر[4]

يساعد المدير في تكوين رؤية واضحة وأهداف محددة مشتركة للمدرسة ويتأكد من التقدم المستمر نحو تحقيق الأهداف.

المعيار الثاني: التعليم[5]

يدعم المدير تنفيذ التعليم المؤسس على المعايير عالية الجودة الذي ينتج مستوى رفيعاً من التحصيل لجميع التلاميذ.

المعيار الثالث: عمليات المدرسة ومواردها والبيئة التعليمية[6]

يسخر المدير موارد المدرسة ويدير عملياتها لتكوين بيئة تعلمية منتجة وآمنة وسليمة.

المعيار الرابع: التشارك[7]

يؤسس المدير تعلماً تشاركياً وقيادة تشاركية ويحافظ على استمراريتهما من أجل تحسين التعلم ورفع مستوى تحصيل التلاميذ جميعهم.

---

(1) Proficient
(2) Accomplished
(3) Distinquished
(4) Continuous Imporvement
(5) Instruction
(6) School Operations، Resources and Learning Environment.
(7) Collaboration

المعيار الخامس: إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي[(١)]

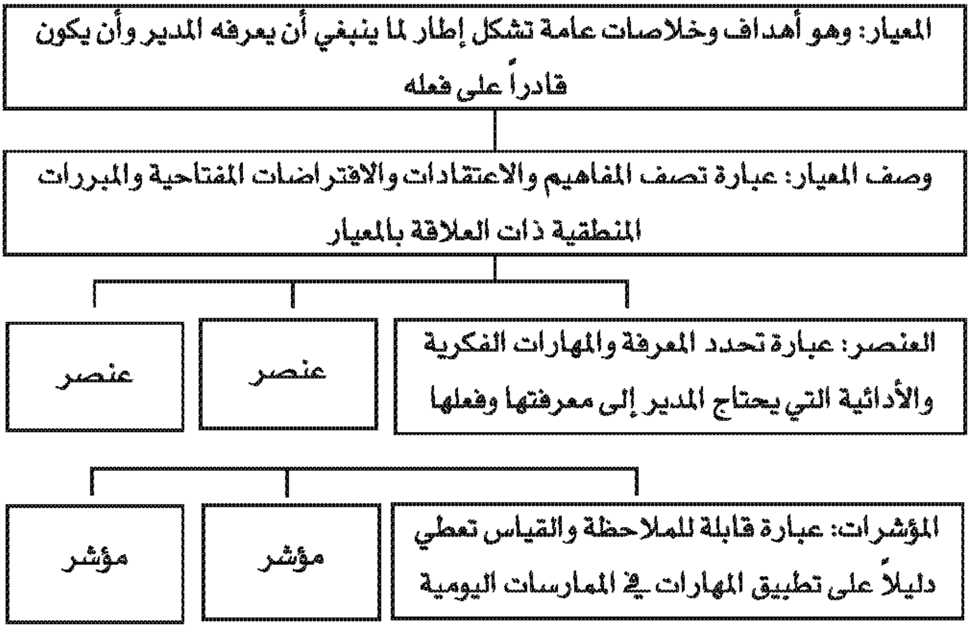
يشـرك المدير أولياء أمور الطلاب وأعضـاء من المجتمع المحلي في عمليات التعليم في المدرسة ويكوّن بيئة تسمح بالاستفادة من مصادر المجتمع المحلي في دعم تعلم التلاميذ ورفع مستويات تحصيلهم.

وتقع هذه المعايير تحت العناوين الثلاثة الرئيسة التالية:

(1) Parents and community Envolvement

الأهداف والإنجاز	الظروف والمواقف	التشارك والاتصال
المعيار الأول: التحسين المستمر. يساعد المدير في تكوين رؤية واضحة وأهداف محددة مشتركة للمدرسة ويتأكد من التقدم المستمر نحو تحقيق الأهداف.	المعيار الثالث: عمليات المدرسة ومواردها والبيئة التعليمية. يسخر المدير موارد المدرسة ويدير عملياتها لتكوين بيئة تعلمية منتجة وآمنة وسليمة.	المعيار الرابع: التشارك. يؤسس المدير تعلماً تشاركياً وقيادة تشاركية ويحافظ على استمراريتهما من أجل تحسين التعلم ورفع مستوى تحصيل التلاميذ جميعهم.
المعيار الثاني: التعليم. يدعم المدير تنفيذ التعليم المؤسس على المعايير عالية الجودة الذي ينتج مستوى رفيعاً من التحصيل لجميع التلاميذ.		المعيار الخامس: إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي. يشرك المدير أولياء أمور الطلاب وأعضاء من المجتمع المحلي في عمليات التعليم في المدرسة ويكون بيئة تسمح بالاستفادة من مصادر المجتمع المحلي في دعم تعلم التلاميذ ورفع مستويات تحصيلهم.

ويبين الرسم التالي هيكلاً تنظيمياً للمعيار ووصفه وعناصره ومؤشراته حسبما جاء في وثيقة معايير المدير في ولاية أوهايو.



شكل (٣) المعيار ومكوناته والمؤشرات الدالة عليه

مستويات المؤشر

استعملت كلمة مؤشر في معايير ولاية أوهايو للمدير وكذلك في معايير ولاية أوهايو لمهنة التعليم لتدل على فعل قابل للقياس والملاحظة. وقد اصطلح على أن يكون للمؤشر ثلاث مستويات. وقد بنيت مستويات المؤشر الثلاث على نتائج البحوث الميدانية في حياة عدد كبير من مديري المدارس. ويتلخص الهدف من وضع هذه المستويات أن تكون دليلاً ومرشداً في مناقشات مهام المدير القيادية ولتساعد في التعرف على نجاحات المدراء والتحديات التي تواجههم وتلبي احتياجاتهم المهنية. ولم يقصد منها أن تكون أداة لتقويم أدائهم أو أداة لتصنيفهم.

وفيما يلي تعريف لكل من هذه المستويات حسب تعريف ولاية أوهايو الأمريكية.

(www.ode.state.ohio.us)

جدول يبين مستويات المؤشر في معايير المدير

اسم المستوى	الشرح
مستوى المهارة (١)	يتوقع أن يحقق جميع المعلمين والمديرين في ولاية أوهايو هذا المستوى. إن جميع المديرين الذين في مستوى المهارة يظهرون المعرفة والمهارات والقدرات اللازمة للقيادة الفعالة. وهم يمارسون عملية تصفية وإدراك المهارات ليجعلوها متكاملة مع معرفتهم ومهاراتهم وهم يراقبون الموقف في الغرف الصفية وفي المدرسة ويستجيبون له بطريقة مناسبة.
مستوى الجودة (٢)	من المتوقع أن يصل جميع المعلمين والمديرين في ولاية أوهايو إلى هذا المستوى. إن المديرين والمعلمين في هذا المستوى يكاملون بفاعلية بين المعلومات والمهارات والقدرات اللازمة للقيادة الفعالة. فهم مهنيون ماهرون يظهرون ثبات ومرونة وغائية. وهم يستبقون المواقف ويضبطونها في الغرف الصفية وفي المدرسة، ويصيغون الخطط والاستجابات المناسبة.
مستوى التميز (٣)	مستوى التميز هو أعلى مستوى يطمح المديرون والمعلمون في الوصول إليه. إن المديرين والمعلمين في هذا المستوى يستخدمون الأساسات القوية لمرفتهم ومهاراتهم وقدراتهم للإبداع وللتحسين في مستوى الغرف الصفية والمدرسة والمنطقة. فهم القادة الذين يحركون الآخرين ويؤثرون فيهم. وهم يستبقون المواقف في غرف التدريس وفي المدرسة ويسيطرون عليها ويعيدون تشكيل البيئة وفق رؤيتهم. ويستجيبون لحاجات زملائهم وحاجات الطلاب استجابات سريعة ومؤثرة.

Proficient level (1)
Accomplished level (2)
Distinguished level (3)

المعايير التقنية للإدارة التربوية

قامت ثلاثة عشر منظمة تربوية وتكنولوجية عبر الولايات المتحدة الأمريكية بإشراف جامعة ميشغان بجهد مشترك لصياغة معايير لاستخدام التكنولوجيا في الإدارة التربوية وربطها بتحسين التعلم في المدرسة لكل من الطلاب والمعلمين. وقد انطلقت المعايير من افتراضين

الافتراض الأول: أن التطبيق الشامل للتكنولوجيا في الإدارة التربوية يؤدي إلى تحسين التعلم وتحسين العمليات المدرسية التي تستخدم تقنيات التعليم. وهي تشكل إجماعاً من قطاع واسع من المديرين والمختصين وأصحاب المصالح في النظام التعليمي على النمط الأفضل من الإدارة التربوية بالاستخدام الشامل والفعال في المدارس. ولكن المستخدم الحكيم لهذه المعايير لا يغفل اختلاف الظروف المحلية بين منطقة وأخرى وأثرها على كيفية تطبيق المعايير ومستوياته.

الافتراض الثاني: أن العاملين في الإدارات التربوية سواء منهم العاملين في إدارات التعليم أو إدارات المدارس يتقنون استخدام التكنولوجيا التربوية ويمتلكون مهارات التعامل مع الأجهزة التكنولوجية.

إن الإداريين الذين يعرفون الطاقة الكامنة للتكنولوجيا يعرفون أن القيادة التربوية تتحمل مسؤولية في إتاحة التكنولوجيا للاستعمال في جميع المدارس. لأنهم يجب أن يعلموا بأن التكنولوجيا قادرة على فتح مغاليق كثير من المعلمين والهيئات التدريسية لتلبية حاجات متنوعة.

وبصفة عامة يجب أن يكون هنالك انسجام بين رؤية إداراة التعليم ورؤية المدرسة لتقنيات التعليم كما يجب أن يكون هنالك تكامل بين خطة تقنيات التعليم وخطط التحسين المدرسي الأخرى.

فيما يلي ملخص لهذه المعايير:

أولاً: القيادة والرؤية

تنشر القيادة التربوية رؤية مشتركة لتكامل شامل للتقنيات وتقوي الثقافة والبيئة الداعمة لتحقيق تلك الرؤية.

مؤشرات الأداء:

القادة التربويون الذين:

أ – يسهلون مشاركة جميع أصحاب المصالح لتطوير رؤية لاستخدام التكنولوجيا ونشر تلك الرؤية.

ب– يحافظون على عملية شاملة ومتماسكة لتطوير وتنفيذ ومراقبة خطة تكنولوجية منظمة طويلة الأمد من أجل تحقيق الرؤية.

ج– يدعمون ثقافة تحمل المسؤولية وتحمل المخاطرة، ويؤيدون السياسات التي تدعو إلى التجديد والإبداع المستمر باستخدام التكنولوجيا.

د – يستعملون البيانات عند اتخاذ القرارات القيادية.

هـ– يؤيدون الممارسات الفعالة المبنية على البحوث فيما يختص باستخدام التكنولوجيا.

و – يؤيدون السياسات والبرامج والفرص التي تدعم تطبيق الخطة التكنولوجية للمنطقة سواء على مستوى الولاية أم على مستوى الأمة.

ثانياً: التعلم والتعليم

يؤكد القادة التربويون على تصميم المناهج واستراتيجيات التدريس وبيئات التعلم التي تدمج فيها التكنولوجيا المناسبة للوصول بالتعلم والتعليم إلى حده الأقصى.

مؤشرات الأداء:

القادة التربويون الذين:

أ – يحددون ويستعملون ويقومون ويدعمون التكنولوجيا المناسبة التي تُحَسِّن وتُقوّي التعليم والمناهج المبنية على المعايير التي تقود إلى المستويات العليا من تحصيل الطلاب.

ب- يسهلون ويجهزون البيئات التعليمية التشاركية الغنية تكنولوجيا التي تساهم في الإبداع لتحسين التعلم.

ج- يزودون البيئات المركزة على المتعلم التي تستخدم التكنولوجيا مما يلبي الحاجات الفردية وحاجات المتعلم المتنوعة.

د- يسهلون استخدام التكنولوجيا لدعم وتحسين طرق التدريس التي تنمي المستويات العليا لمهارات التفكير واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

هـ- يتأكدون من أن الهيئة التدريسية والعاملون في المدرسة يستفيدون من فرص التعلُّم المهني ذي الجودة العالية من أجل تحسين التعلُّم والتعليم باستخدام التكنولوجيا.

ثالثاً: الإنتاجية والممارسة المهنية

القادة التربويون يطبقون التكنولوجيا بتحسين ممارساتهم المهنية ويزيدون إنتاجيتهم وانتاجية الآخرين.

مؤشرات الأداء:

القادة التربويون الذين:

أ – يصنعون نموذجاً روتينياً لاستخدام التكنولوجيا.

ب- يستخدمون التكنولوجيا في الاتصالات والتشاركات مع الزملاء والهيئة التدريسية وأولياء الأمور والطلاب والمجتمع المحلي.

ج- يهيئون ويشاركون في مجتمعات التعليم التي تثير وتغذي وتدعم الهيئة التعليمية في استخدام التكنولوجيا لتحسين الإنتاجية.

د - ينشغلون في الفعاليات المستدامة لاستخدام الموارد التكنولوجية للتعلم المهني المرتبط بالعمل.

هـ- يحافظون على وعيهم بالمستجدات التكنولوجية واستخداماتها في التعليم.

و- يستخدمون التكنولوجيا لتحسين النظام الإداري.

رابعاً: الدعم والإدارة والعمليات

يتكفل القادة التربويون بتكامل التكنولوجيا لمساعدة الأنظمة الإنتاجية للتعلم والإدارة.

مؤشرات الأداء:

القادة التربويون الذين:

أ - يطورون وينفذون ويراقبون السياسات والخطوط الإرشادية لضمان قابلية التطبيق للتكنولوجيا.

ب- ينفذون ويستخدمون الإدارة المتكاملة المبنية على التكنولوجيا وأنظمة العمليات.

ج- يوزعون الموارد المالية والبشرية لضمان تنفيذ كامل ومستدام للخطة التكنولوجية.

د- يكاملون بين الخطط الاستراتيجية والتكنولوجية وخطط التحسين الأخرى والسياسات لتوحيد الجهود ورفع فائدة الموارد.

هـ- ينفذون الإجراءات التي تحرك أنظمة التحسين المستمر التكنولوجية.

خامساً: التقويم والخرص (التخمين)

يستخدم القادة التربويون التكنولوجيا لتخطيط وتطبيق أنظمة شاملة للتقويم والخرص.

مؤشرات الأداء:

القادة التربويون الذين:

أ - يستخدمون عدة طرق لخرص وتقويم الاستخدامات المناسبة لموارد التكنولوجيا للتعليم والاتصال والإنتاج.

ب- يستخدمون التكنولوجيا لجمع المعلومات وتحليلها وتفسير النتائج وينشرون النتائج من أجل تحسين تعلم الطلاب وتحسين الممارسات التدريسية.

ج- يخرصون معرفة الهيئة التدريسية ومهاراتهم وأدائهم في استخدام التكنولوجيا واستعمال النتائج لتسهيل تطوير الجودة المهنية وتنوير القرارات الشخصية.

د- يستخدمون التكنولوجيا لخرص وتقويم وإدارة الأنظمة الإدارية والعملياتية.

سادساً: القضايا الأخلاقية والقانونية والاجتماعية

يفهم القادة التربويون القضايا الاجتماعية والأخلاقية والقانونية ذات العلاقة بالتكنولوجيا، وينمذجون (ينمطون) مسؤولية اتخاذ القرارات المتعلقة بهذه القضايا.

مؤشرات الأداء:

القادة التربويون الذين:

أ – يحافظون على المساواة في الوصول إلى الموارد التكنولوجية التي تمكن وتقوي جميع المتعلمين والمعلمين.

ب- يحددون ويتواصلون وينمذجون ويدعمون الممارسات الأخلاقية والاجتماعية والقانونية التي تزيد من الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا.

ج – يدعمون السلامة الشخصية في الاستخدام المباشر (على الخط) ذات العلاقة باستخدام التكنولوجيا.

د – يرفعون ويدعمون الممارسات الصحية والبيئية الآمنة في استخدام التكنولوجيا.

هـ- يشاركون في تطوير السياسات التي تدعم حقوق التأليف والملكية الفكرية التي أقرت من المنطقة. (TSSA، 2001)

الفصل التاسع

معايير المعلم المهنية

القضايا الخمس الأساسية للمعايير المهنية للتعليم

طور المجلس الوطني للمعايير المهنية للتعليم في أمريكا[1] (NBPTS).

خمسة قضايا أساسية اعتبرها إطاراً أساسياً للتعليم الفني المتميز الذي يدمج المعرفة بالمهارات والاعتقادات التي تشكل السلوك والمواصفات للمعلمين المجازين لممارسة مهنة التعليم من قبل مجلس تأهيل المعلمين.

١- القضية الأولى: المعلمون يتعهدون الطلاب والتعليم

المعلمون المؤهلون يكرسون أنفسهم لجعل المعرفة سهلة الوصول إلى الطلاب. ويعتقدون أن جميع الطلاب قادرون على التعلم.

- المعلمون المؤهلون يعاملون الطلاب بالتساوي ويعترفون بالفروقات الفردية لطلابهم، ويأخذونها بعين الاعتبار في تدريسهم. وهم يفهمون كيف يتعلم الطلاب وكيف يتطورون.

- ويحترمون الاختلافات الثقافية والعائلية التي يحضرها الطلاب إلى الصف.

- ويهتمون بنظرة الطالب إلى نفسه ودافعيته وتأثير التعلم على العلاقات بين الأقران.

- ويهتم المعلمون المؤهلون بتطوير الأخلاق والسلوك والمسؤولية المدنية لدى الطلاب.

---

(1) National Board for Professional Teaching Standards

٢- القضيــة الثانيــة : يعرف المعلمون المــادة الدراسية التــي يعلمونها ويعرفون أساليب تدريسها للطلاب.

يتقن المعلمون المؤهلون تخصصاتهم التي يدرسونها للطلاب، ولديهم فهم عميق بتاريخ تلك المادة وبنيتها وتطبيقاتها على أرض الواقع.

لديهم المهارة والخبرة في تدريس المادة ولديهم معرفة بالفجوة بين المهارات والمفهومات المسبقة التي تمكن أن يحضرها الطلاب من تعلمهم السابق.

لديهم القدرة على اســتخدام اســتراتجيات تدريســية متنوعــة لكي يكون تعليمهم يهدف إلى الفهم.

القضية الثالثة : المعلمون مسؤولون عن إدارة تعلم الطلاب ومراقبته وضبطه.

المعلمــون المؤهلون ينفــذون تعلماً مؤثــراً، ويتحركون بطلاقة بين أســاليب تدريســية متعددة، ويحافظون على دافعية الطلاب وعلى انشغالهم وتركيزهم على التعلم.

يعرفون كيف يشغلون الطلاب في بيئة تعليمية منظمة وكيف ينظمون التعليم لتحقيق الأهداف التعليمية.

يعرفون كيف يقوّمون الأداء الفردي للطلاب وتقدم التعلم للصف بعامة.

يســتخدمون طرقــاً متعــددة لقياســ تقــدم التلاميــذ في التعلــم والفهم. ويستطيعون شرح أداء الطلاب إلى أولياء أمورهم.

القضية الرابعة: يفكر المعلمون المؤهلون بطريقة منظمة في ممارساتهم ويتعلمون من الخبرة.

يقدم المعلمون المؤهلون مثلاً عملياً للشخص المثقف فهم يطالعون ويثيرون التساؤلات، ويبادرون بأشياء جديدة ولديهم الإرادة القوية لمحاولة التجديد.

إنهم مطلعون على نظريات التعلم الجديدة واستراتيجيات التعليم ويبقون أنفسهم في صورة المستجدات والمستحدثات التعليمية في أمريكا.

يختبرون ممارساتهم على أسس دورية منظمة ليعمقوا معرفتهم ويزيدوا مهاراتهم ويدمجوا المستحدثات في ممارساتهم التعليمية.

القضية الخامسة: المعلمون أعضاء في مجتمع التعلم.

يشارك المعلمون المؤهلون الآخرون في تحسين تعلم الطلاب.

إنهم قادة ويعرفون كيف يبحثون ويبنون شراكات المجموعات الاجتماعية والاقتصادية.

يعملون مع المهنيين الآخرين على السياسة التعليمية وتطوير المناهج وتطوير هيئات التدريس.

يستطيعون تقويم مدى تقدم المدرسة وتوزيع الموارد من أجل تلبية وتحقيق أهداف الولاية والمجتمع المحلي.

يعرفون كيف يقومون بالتعاون والتشارك مع أولياء أمور الطلاب ليدمجوهم في عملية انتاجية في العمل المدرسي. (www.nbpts.org)

معايير المعلم المهنية في بريطانيا

قامت رابطة تطوير المعلمين (TDA) في بريطانيا بناءً على طلب من

وزير التربية والتعليم في الحكومة الانجليزية بإجراء مراجعة شاملة لوضع معايير مهنية للمعلمين، ولتحقيق ذلك قامت الرابطة باستطلاع آراء أكثر من (٣٠٠٠) شخصية من مهن التعليم لمراجعة معايير إعداد المعلمين، ومعايير المعلم المؤهل، ومعايير المعلم الماهر، ومعايير المعلم الممتاز.

ونتيجة لذلك اقترحت مجموعة من التعديلات على المعايير وقدمت النسخة المعدلة منها في شهر نيسان / ابريل عام ٢٠٠٦م إلى وزير التربية والتعليم الذي قام بدوره بتحويلها إلى لجان من الخبراء لدراستها ومن المتوقع أن تصدر النسخة النهائية منها في عام ٢٠٠٧م وتطرح للتطبيق. وسوف نستعرض النسخة الحالية منها:

معايير المعلم المؤهل

Standards for Qualified Teacher Status

فيما يلي معايير المعلم المؤهل المعتمدة في بريطانيا :

المعيار الأول : القيم المهنية والممارسة

يجب على المعلمين الذين يمنحون شهادة المعلم المؤهل أن يفهموا ويدعموا المواصفات المهنية المعتمدة من هيئة التعليم العامة في انجلترا وذلك من خلال:

١- إظهار توقعات عالية من جميع الطلاب واحترام خلفياتهم الاجتماعية والثقافية واللغوية والدينية والعرقية ، وأن يلتزموا برفع مستوى تحصيلهم.

٢- إظهار الاحترام المستمر في تعاملهم مع الطلاب ، وإظهار الالتزام بتطويرهم بصفتهم متعلمين .

٣- ممارسة تقوية القيم والاتجاهات والتعاملات الايجابية التي يتوقعونها من طلابهم .

٤- التواصل الحساس والفعال مع أولياء أمور الطلاب والاعتراف بدورهم وحقوقهم ومسؤولياتهم واهتمامهم في تعليم أبنائهم .

٥- الاندماج في الحي والمدرسة والمشاركة في تحمل مسؤوليتها .

٦- فهم المساهمة التي تدعم الهيئة التعليمية والمهنيين الآخرين والعملية التعليمية التعلمية .

٧- إظهار قدرتهم على تحسين تعليمهم من خلال نتائج التقويم والتعلم من خبرات الآخرين ومن الأدلة العلمية ، وإظهار دافعيتهم للنمو المهني وتحمل مسؤولية ذلك .

٨- بيان وعيهم وإدراكهم لإطار العمل المدرسي وخاصة فيما يتعلق بمسؤوليات المعلم .

المعيار الثاني : المعرفة والإدراك

يجب على كل من منح شهادة المعلم المؤهل أن :

١- يظهر معرفة وفهماً للموضوعات التي طرحت في التدريب وبالنسبة للمعلمين الذين يدرّسون في المرحلة الثانوية عليهم أن يظهروا المعرفة التي تقع في مستوى الدرجة الجامعة الأولى.

٢- يعرف ويفهم القيم والأهداف والغايات والمتطلبات العامة للمنهج الوطني في بريطانيا.

٣- يدرك التوقعات والمناهج وأساليب التدريس للمرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة للمرحلة التي يدرس فيها.

٤- يدرك كيف أن تعلم الطلاب يمكن أن يتأثر بتطورهم العقلي والجسمي،

واللغوي والاجتماعي والثقافي والعاطفي.

٥- يعرف كيف يستعمل تقنية الاتصالات والمعلومات بفاعلية في تدريس المادة العلمية وفي دعم دورهم المهني الواسع.

٦- يعرف مجموعة استراتيجيات لتنمية السلوك الحسن وتكوين بيئة تعلمية هادفة.

المعيار الثالث: التدريس

التخطيط، التوقعات، والأهداف.

يجب على كل معلم منح شهادة المعلم المؤهل أن:

١- يضع أهدافاً تعلُّمية تعليمية متحدية مرتبطة بجميع التلاميذ في الصف مبنية على معرفتهم بالطلاب وتعلُّمهم السابق وتحصيلهم الحالي، والتوقعات المرتقبة للطلاب ممن هم في مثل عمرهم.

٢- يختار ويحضر الموارد ويخطط إلى تدريس فعال وآمن آخذاً بعين الاعتبار اهتمامات الطلاب ولغتهم وخلفيتهم الثقافية.

٣- يساهم ويشارك في فرق التعليم التي تشكلها المدرسة.

٤- يخطط فرصاً لتعلم الطلاب خارج المدرسة مثل زيارات المتاحف والمسارح وأماكن العمل في المؤسسات الاقتصادية وغيرها بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس.

المعيار الرابع: التقويم والمتابعة:

على المعلم الذي يمنح شهادة المعلم المؤهل أن:

١- يستخدم مجموعة من استراتيجيات المتابعة والتقويم استخداماً فعالاً لتقويم مقدار تقدم التلاميذ في تحقيق الأهداف المخطط لها، ويستخدم هذه المعلومات في تحسين تخطيطه وتدريسه.

٢- يتابع ويقوم في أثناء عمله التدريسي ويعطي تغذية راجعة بناءة تساعد التلاميذ في تعلمهم، ويجعل التلاميذ ينشغلون بالتأمل في أدائهم وتقويمه وتحسينه.

٣- يقوّم تقدم طلابه بدقة باستخدام الأهداف المخطط لها سابقاً ووصف مستويات التحصيل الواردة في وثيقة المنهج الوطني والمواصفات الوطنية.

٤- يتعرف على الطلاب المتفوقين والطلاب الضعاف والطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم أو صعوبات عاطفية أو اجتماعية ويدعمهم بالطرق المناسبة، ويتعاون في ذلك مع من لهم خبرة في هيئة المدرسة.

٥- بالتعاون مع معلم خبير يحدد مستوى تعلم الطلاب في اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية لبعض الطلاب، ثم يحلل المتطلبات والنشاطات اللغوية من أجل تقديم المساعدة اللازمة.

٦- يسجل تقدم الطلاب بطريقة منهجية منظمة على مر الوقت لمساعدة الطلاب لمراجعة تقدمهم وليستفيدوا من ذلك في التخطيط للتدريس.

٧- يستخدم السجلات باعتبارها قاعدة ينطلق منها في كتابة التقارير حول تحصيل الطلاب ومدى تقدمهم، وتقديم التقارير الشفوية والخطية المختصرة والمضبوطة والمخبرة لأولياء الأمور والجهات المهنية الأخرى والطلاب.

المعيار الخامس : التعليم وإدارة الصف:

إن المعلم الذي تمنح له شهادة المعلم المؤهل ينبغي أن يكون قادراً على أن:

١- يظهر توقعات عالية ويكوّن علاقات ناجحة مركزة على التعليم والتعلم، وينشئ بيئة تعليمية هادفة يُحترم فيها التنوع ويشعر فيها الطلاب بالثقة والأمان.

٢- يعلّم الطلاب المعرفة المتوقعة والمطلوبة والمهارات المربوطة بالمناهج.

٣- يلقي دروساً مبنية بطريقة منظمة وفق عمل متتابع يثير دافعية الطلاب ويرغبهم في التعلم الهادف، ويستخدم التعلم التفاعلي والتعلم التعاوني ويدعم التعلم الاستقلالي والتفكير التأملي والإدارة الذاتية للطلاب.

٤- ينوع أساليب التدريس لتلبية حاجات الطلاب بما فيهم المتفوقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥- يساعد الطلاب الذين تكون اللغة الانجليزية بالنسبة لهم لغة ثانية.

٦- ينظم التعليم والتعلم ويديره بطريقة فعالة دون أي اهدار للوقت.

٧- ينظم استثمار الفضاء المكاني والأدوات والمواد التعليمية والكتب المدرسية والموارد الأخرى لزيادة فاعلية التعليم بطريقة آمنة وفعالة.

٨- يستخدم تقنية المعلومات والاتصالات ويوظفها بطريقة فاعلة في تدريسه.

٩- يتحمل مسؤولية تعليم الصف أو الصفوف بثبات عبر الزمن، وعبر مختلف الأعمار للطلاب.

١٠- يعد واجبات بيئية ونشاطات لا صفية تشجع الطلاب على التعلم الاستقلالي.

١١- يعمل بالتشارك والتعاون مع المعلمين المختصين والزملاء الآخرين لتحسين تعلم الطلاب.

١٢- يستجيب بفاعلية وعدالة لتقديم فرص متساوية للطلاب في الغرف الصفية ويحول دون الاستئساد على الآخرين.

معايير الأداء للمعلمين المبتدئين

فيما يلي معايير الأداء للمعلمين المبتدئين في بريطانيا:

١- المعرفة والفهم:

- يجب أن يظهر المعلمون أن لديهم معلومات شاملة وحديثة عن التعليم في المادة التي يختصون بتدريسها، وأنهم يأخذون بعين الاعتبار تطوير المناهج الشامل الذي له علاقة بعملهم.

٢- التعليم والتقويم:

- يجب أن يظهر المعلمون أنهم يقومون بالتخطيط للدروس بطريقة فعالة ومستمرة وأنهم ينظمون تتابع الدروس لتلبية حاجات التعلم الفردية عند الطلاب.

- يجب أن يظهر المعلمون أنهم يستخدمون عدداً من استراتيجيات التدريس والإدارة الصفية على نحو فعال ومتواصل.

- يجب أن يظهر المعلمون أنهم يستعلمون بفاعلية واستمرارية المعلومات المتعلقة بالمعرفة المسبقة للطلاب أساساً للتوقعات المستقبلية ولمراقبة تقدم تعلم الطلاب لكي يقدموا تغذية راجعة بناءةً وواضحة.

٣- تقدم الطلاب:

- يجب أن يظهر المعلمون أنه نتيجة لعملهم حصل الطلاب على تعلم جيد نسبة إلى تعلمهم السابق، وأنهم يتقدمون في التعلم مثل زملائهم في المدارس الأخرى في الدولة أو أكثر من ذلك. ويجب أن يظهر ذلك رقمياً من خلال نتائج الاختبارات الوطنية، أو الاختبارات المدرسية.

٤- الفاعلية المهنية الواسعة:

- يجب أن يظهر المعلمون أنهم يتحملون مسؤولية نموهم المهني، وأنهم يستخدمون النتائج لتحسين طرق تدريسهم وتحسين مستوى تعلم الطلاب.
- يجب أن يظهر المعلمون أنهم قدموا مساهمات نشطة للسياسات والطموحات المدرسية.

٥- الخصائص المهنية:

- يجب أن يظهر المعلمون أنهم مهنيون فعالون يتحدون الطلاب للقيام بأعمالهم وأنهم يساعدون الطلاب من خلال:
- الإيحاء لهم بالثقة والأمانة.
- بناء الالتزام بالعمل الفريقي.
- إشغال الطلاب وإثارة دافعيتهم.
- التفكير التحليلي والأفعال الإيجابية لتحسين نوعية تعلم الطلاب. (tda.gov.uk)

معايير المعلم ذي المهارات المتقدمة(١)

وضعت إدارة التربية والتعليم في بريطانيا المعايير التالية للمعلم ذي المهارات المتقدمة:

نواتج التعلم الممتازة:

كنتيجة للمهارات المتقدمة فإن المعلم الذي يتمتع بالمهارات المتقدمة ينبغي أن:

- يظهر تحسناً متواصلاً في تعليم الطلاب نسبة إلى تعلمهم السابق، أو نسبة إلى مستوى التحصيل المتوقع.
- يكون ذو دافعية عالية، وحماس شديد، وسريع والاستجابة الإيجابية لتحديات التوقعات العالية.
- يظهر انضباطاً عالياً بالنظام والسلوك الجيد.
- يكون له سجل حافل بالتعاون مع أولياء أمور الطلاب وتحقيق مشاركاتهم ورضاهم.

التميز في مادة تخصصه:

- إن المعلم الذي يتمتع بمهارات متقدمة ينبغي:
- أن يكون متميزاً في مادة تخصصه.
- وأن يكون في صورة المستجدات في تلك المادة.
- وأن يكون على دراية تامة بالتقدم في تلك المادة وترابطاتها مع غيرها من المواد الدراسية.

(1) Advanced Skills Teacher

- وأن يستخدم معرفته تلك في التعليم لكي يتأكد أن الطلاب حصلوا على تقدم جيد في التعلم.
- وأن يكون سريع الفهم لأفكار الطلاب وأخطائهم من خلال استجاباتهم واستفساراتهم.
- ويفهم كيف يستخدم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تدريس مادة تخصصه.

القدرة على التخطيط المتميز:

يجب أن يعد المعلمون ذوو المهارات المتقدمة خططاً متتابعة للدروس على مدى العام:

- وأن تكون أهدافها واضحة لكي يكون تعليم الطلاب مترابطاً.
- وأن يضع توقعات عالية لأداء الطلاب في الصف أو في الواجبات المنزلية.
- وأن يبني تخطيط الدروس على تحصيل الطلاب المسبق والحالي.
- القدرة على تعليم الطلاب وإدارتهم والحفاظ على النظام:
- يجب أن يفهم المعلمون ذوو المهارات المتقدمة أحدث طرق التدريس الفعالة ويستخدمونها في تحقيق الأهداف التعليمية:
- ويجب أن يظهروا إبداعاتهم وحماسهم في إدماج الطلاب في العمل في مجموعات التعلم الصغيرة.
- ويستخدموا الأسئلة بمهارة ويفسرون الصعوبات تفسيراً ماهراً يؤدي إلى إحراز أكبر تقدم في تعلم الطلاب.

ويحرصوا على تطوير مهارات الطلاب في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، المناسبة للمرحلة الدراسية التي يمرون فيها.

وأن يكون لديهم القدرة على تقديم العون للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والطلبة الموهوبين، والطلبة القادمين من أقليات عرقية، أو الذين يعانون من مشكلات سلوكية.

القدرة المتميزة في التقويم:

إن المعلمين الذين يمتلكون مهارات متقدمة ينبغي أن يستخدموا التقويم وسيلة للتعليم والتشخيص لحاجات الطلاب التعلمية، ويضعوا في ضوء ذلك أهدافاً واقعية ومتحدية لتحسين التعليم. كما ينبغي أن يخططوا لتحسين أساليب تدريسهم من خلال تقويم ممارساتهم في ضوء تقدم الطلاب في تحقيق الأهداف.

القدرة الفائقة على نصح سائر المعلمين ومساعدتهم.

يجب أن يعطي المعلمون ذوو المهارات المتقدمة تغذية راجعة واضحة ومساعدة جيدة ونصح مقبول لبقية زملائهم من المعلمين في المدرسة.

وأن يكونوا قدوة عملية لزملائهم.

وأن يشاركوا في تدريب زملائهم ليصبحوا أكثر فاعلية في التدريس.

ويساعدوا غيرهم في تقويم أثر تدريسهم على رفع مستوى تحصيل الطلاب.

وأن يكونوا قادرين على تحليل التدريس وفهم كيفية حصول التطوير وممارسة مهارات اجتماعية تسمح لهم بأن يكونوا فاعلين في المدرسة وفي مواقف تعليمية لغيرهم من المعلمين.

وأن يضربوا المثل العملي في الأخلاق والسلوك والتعاملات للطلاب ولغيرهم من المعلمين.

ويعرفوا كيف يخططوا ويرتبوا الأوليات لأنشطتهم وأوقاتهم.

وكيف يثيروا الدافعية والحماس للعمل عند الآخرين وأن يتمتعوا باحترام الآخرين لهم. (www.tda.gov.uk)

المعايير التقنية للمعلمين في ولاية إلينوي

أصدرت ولاية إلينوي الأمريكية مجموعة معايير تكنولوجية عامة لجميع المعلمين عام (٢٠٠٠م) وقد كان الهدف منها أن يصبح المعلمون في الولاية قادرون على التطوير المستمر للمعلومات والمهارات في تعلم التكنولوجيا ليكونوا مؤهلين تأهيلاً مناسباً ومسؤولاً في استخدام الأدوات والموارد والعمليات والأنظمة لاسترجاع المعلومات من مصادر الميديا المتنوعة وخرصها وتقويمها. وأن يصبح المعلم الفعال قادراً على استخدام المعرفة والمهارات الضرورية والمعلومات، ويسخر ذلك في تقويم قدرة المتعلمين في حل المشكلات والتواصل بوضوح، واتخاذ القرارات الواعية، وإنشاء معرفة جديدة، ومنتجات جديدة، أو أنظمة متنوعة، وتشكيل بيئة تعلمية فعالة.

وفيما يلي المعايير والمؤشرات المرتبطة بها.

المعيار الأول: الأفكار والعمليات الأساسية في الحاسوب والتكنولوجيا.

إن المعلم الكفؤ هو الذي يستخدم أنظمة الحاسوب لتشغيل البرمجيات، والوصول إلى المعلومات الحاسوبية، ويطبق استراتيجيات الصيانة بقدر الحاجة.

مؤشر المعرفة:

إن المعلم الكفؤ يعرف كيف يشغل برنامج الحاسوب وكيف يصل إلى المعلومات ويولدها ويتعامل معها، وكيف ينشر النتائج.

مؤشرات الأداء:

المعلم الكفؤ قادر على أن:

أ – يشغل نظام حاسوبي متعدد الوسائط مع الملحقات ذات العلاقة لكي يُحمّل برمجيات متعددة ويستخدمها بنجاح.

ب- يستخدم المصطلحات الملائمة ذات العلاقة بالحاسوب والتكنولوجيا في التواصل الشفوي والتحريري.

ج- يصف أساليب الصيانة الأساسية وينفذها لأنظمة الحاسوب والوسائط المتعددة مع الأدوات الملحقة الأخرى.

د- يستخدم أجهزة المسح الضوئية وآلات التصوير الرقمية وكاميرات الفيديو مع أنظمة الحاسوب والبرمجيات.

هـ- يظهر معرفته في استخدام الحاسوب والتكنولوجيا في التربية والتعليم والتجارة والصناعة والمجتمع.

المعيار الثاني: الاستعمال المهني والشخصي للتكنولوجيا.

المعلم الكفؤ سيطبق أدوات النمو المهني والشخصي والإنتاج، وسوف يستخدم التكنولوجيا في الاتصالات، والتشارك، والأبحاث السلوكية، وحل المشكلات، وسوف يراعى الأخلاق والعدالة، والاستعمالات القانونية للحاسوب والتكنولوجيا.

مؤشر المعرفة:

إن المعلم الكفؤ يفهم كيف يستخدم التكنولوجيا في التواصل والتشارك والأبحاث السلوكية وحل المشكلات.

مؤشرات الأداء:

إن المعلم الكفؤ:

أ – يستخدم الحاسوب والموارد التكنولوجية ذات العلاقة ليسهل التعلُّم مدى الحياة، ويُسهِّل الأدوار الجديدة للمتعلم والمعلم في البيئة التعلمية التفاعلية التشاركية.

ب- يستخدم الحاسوب وتقنيات التعليم الأخرى ليقوي مهارات حل المشكلات، وجمع البيانات، وإدارة المعلومات، والتواصل، والعروض، والتمثيل، واتخاذ القرارات.

ج- يستخدم أدوات الإنتاج في معالجة الكلمات وإدارة المعلومات، وتطبيقات الجداول، وعروض الوسائط المتعددة.

د- يستخدم التقنيات المبنية على الحاسوب بما فيها الاتصالات البعيدة للوصول إلى المعلومات وتحسين الإنتاجية الشخصية والمهنية.

هـ- يظهر المعرفة الخلقية، والقانونية المختصة باستخدام الحاسوب والتكنولوجيا.

و- يطبق قوانين حقوق الملكية الفكرية وحقوق الطبع والإرشادات للوصول إلى المعرفة من مصادر متعددة ويستخدمها.

ز- يظهر المعرفة في نشر التعليم والمؤتمرات السمعية والمرئية والتطبيقات الأخرى للتعلم عن بعد.

ح – يتأكد من أن السياسات والممارسات المعمول بها في الوصول إلى وسائل المعلومات والمصادر التكنولوجية، تُوفِّر المساواة بين الطلاب بصرف النظر عن العرق أو الطائفة أو النوع أو الدين أو الحالة الاجتماعية أو الاقتصادية.

المعيار الثالث: تطبيق التكنولوجيا في التعليم

إن المعلم الكفؤ يطبق التكنولوجيا التي تقوي التعليم في الصف أو في المادة الدراسية. ويجب أن يخطط وينفذ الوحدات التعليمية التي تتكامل فيها برمجيات وتطبيقات وأدوات تعلم متنوعة. ويجب أن تبرز الدروس التي يطورها التجميع الفعال واستراتيجيات التقويم لمختلف فئات الطلاب.

مؤشر المعرفة:

إن المعلم الكفؤ يفهم كيف يطبق تكنولوجيا التعلم التي تدعم التعليم في مستوى الصف وفي المادة الدراسية.

مؤشرات الأداء:

المعلم الكفؤ الذي:

أ – يكتشف ويقوِّم ويستخدم الحاسوب وموارد التكنولوجيا بما في ذلك التطبيقات والأدوات، والبرمجيات التعليمية، والوثائق ذات العلاقة.

ب– يصف مبادئ التعلم الراهن وممارسات التقويم المناسبة والبحث وعلاقتها باستعمال الحاسوب والموارد التكنولوجية في المناهج.

ج– يصمم وينفذ ويقوم نشاطات تعلم التلاميذ التي تكامل بين الحاسوب والتكنولوجيا من أجل استراتيجيات تجميع الطلاب ومن أجل مجتمعات الطلاب المتنوعة.

د- يمارس الاستخدام المسؤول اجتماعياً وأخلاقياً وقانونياً للتكنولوجيا والمعلومات والبرمجيات.

هـ- يصمم نشاطات تعلم التلاميذ التي تقوى المساواة والأخلاق والقانون في استعمال الطلاب للتكنولوجيا.

المعيار الرابع: القضايا الإنسانية والأخلاقية والاجتماعية

المعلم الكفؤ يطبق الأفكار والمهارات في صناعة القرارات بشأن القضايا الإنسانية والأخلاقية والاجتماعية ذات العلاقة بالحاسوب والتكنولوجيا. ويفهم المعلم الكفوء التغيرات في تكنولوجيا المعلومات، وتأثيراتها على أماكن العمل وعلى المجتمع، وطاقاتها الكامنة في معالجة التعلم مدى الحياة وحاجات أماكن العمل، وتداعيات سوء الاستعمال.

معيار المعرفة:

يفهم المعلم الكفوء القضايا الإنسانية والأخلاقية والاجتماعية ذات العلاقة بالحاسوب والتكنولوجيا.

معايير الأداء:

المعلم الكفؤ الذي:

أ - يصف التطورات التاريخية والاتجاهات الهامة التي تؤثر على تطوير التكنولوجيا وأدوارها المستقبلية المحتملة على المجتمع.

ب- يصف الاستراتيجيات اللازمة لتسجيل الاعتبارات للقضايا الأخلاقية والقانونية والإنسانية بما في ذلك المشتريات المدرسية وسياسة القرارات.

المعيار الخامس: أدوات الإنتاج

يكامل المعلم الكفؤ الخصائص المتقدمة لأدوات الإنتاج المبنية على التكنولوجيا لكي يقوي التعليم، ويزيد من التواصل خارج غرفة الدرس، ويحسن الإدارة الصفية، ويزيد فاعلية الإجراءات الإدارية، ويزيد من إنتاجية الواجبات اليومية.

مؤشر المعرفة:

يعرف المعلم الكفؤ الخصائص المتقدمة لأدوات الإنتاج المبنية على التكنولوجيا.

مؤشرات الأداء:

المعلم الكفؤ الذي:

أ – يستخدم الخصائص المتقدمة لمعالج الكلمات، وبرامج الرسومات، والنشر السطح مكتبي، لتحسين الإنتاج المهني.

ب– يستخدم البرامج الحاسوبية لتحليل وتنظيم وعرض البيانات الرقمية بالرسومات البيانية.

ج– يصمم ويتعامل بمهارة مع قاعدة المعلومات ويولد تقارير مناسبة.

د– يستخدم موجودات المعلم وأدوات إدارة الصف لتصميم حلول لأغراض خاصة.

هـ– يحدد ويختار ويكامل بين أشرطة الفيديو والأشكال الرقمية في أنماط متنوعة ليستخدمها في التمثيلات والمطبوعات وغيرها من المنتجات.

و– يستخدم الأدوات الالكترونية ذات الأغراض المحددة في مجالات: قاعدة البيانات، والجداول، والاتصالات، وغيرها من الأدوات.

المعيار السادس: الاتصالات البعيدة وطرق المعلومات

سيستخدم المعلم الكفؤ الاتصالات البعيدة وطرق المعلومات للوصول إلى مصادر المعرفة من أجل تدعيم التعليم.

معيار المعرفة:

يعرف المعلم الكفؤ كيف يصل إلى مصادر المعرفة باستخدام الاتصالات البعيدة من أجل تدعيم التدريس.

مؤشرات الأداء:

إن المعلم الكفؤ:

أ- يستخدم طرق الاتصالات البعيدة ومصادر المعرفة لتبادل المعلومات، واسترجاعها، والوسائط المتعددة.

ب- يستخدم البريد الالكتروني ومتصفحات شبكة المعلومات الدولية (الشابكة) للاتصالات والبحث (الإنترنت) لتدعيم التدريس.

ج- يستخدم الأدوات الآلية على الخط المباشر كما يستخدم العوامل الذكية لتحديد مصادر المعرفة المرغوبة.

المعيار السابع: البحث، حل المشكلات، تطوير المنتجات

سيستخدم المعلم الكفؤ الحاسوب وأدوات التكنولوجيا الأخرى في البحث، وحل المشكلات وتطوير المنتجات. كما يستخدم المعلم الكفؤ بطريقة ملائمة وسائط متعددة للتمثيل والتشارك في التخطيط والمشاريع التي تتطلب تحليلاً حرجاً ناقداً وتقويماً وعرضاً لمنتجات مطورة.

مؤشر المعرفة:

يفهم المعلم الكفؤ كيف يستخدم الحاسوب والتكنولوجيا الأخرى في البحث وحل المشكلات وتطوير المنتجات.

مؤشرات الأداء:

إن المعلم الكفؤ:

أ – يحدد المعلم الكفؤ المبادئ الأساسية لتصميم التدريس المرتبطة بتطوير الوسائط المتعددة والمواد التعليمية فوق الميديا.

ب- يطور منتجات فوق الميديا ومنتجات الوسائط المتعددة باستخدام مبادئ تصميم التعليم الاساسية.

ج- يختار الأدوات المناسبة لنقل الأفكار وإجراء البحوث وحل المشكلات لفئات وأغراض مستهدفة ومقصودة.

د- يحدد أمثلة من البرامج الحديثة أو بيئات حل المشكلات أو التأليف.

هـ- يشارك في المجموعات التعاونية على الخط لبناء معلومات حول موضوع محدد.

و- يستخدم أدوات عرض حاسوبية لإلقاء عروض شفوية وتقويتها.

ز- يصمم وينشر وثائق بسيطة على الخط لتقديم معلومات متضمنة روابط إلى مصادر حرجة.

ح – يطور وحدات تدريسية تتضمن جمع وتنظيم وتحليل وتركيب المعلومات ويستخدم التكنولوجيا لتعزيز هذه العمليات.

ط- يجري أبحاث ويقوم مصادر المعلومات التي على الخط التي تدعم وتحسن المناهج.

ي- يستفيد من القراءات المطورة ومصادر المواد الأخرى من منظمات مختصة وتجارية لتحسين التعلم والتعليم.

ك- يشارك في مسابقات ونشاط التطوير المهني لتحسين التعليم والتعلم.

المعيار الثامن: مهارة إزالة الأمية المعلوماتية.

سيطور المعلم الكفؤ مهارات إزالة الأمية المعلوماتية ليصبح قادراً على الوصول إلى المعلومات ويقومها ويستخدمها لتحسين التعلم والتعليم.

مؤشر المعرفة:

يفهم المعلم الكفؤ كيف يصل إلى المعلومات ويقومها ويستخدمها لتحسين التعلم والتعليم.

مؤشرات الأداء:

إن المعلم الكفؤ:

أ – يؤطر التقويم واستخدام المعلومات لحل المشكلات واتخاذ القرارات.

ب- يتوقع من الطلاب الوصول الذكي للمعلومات وتقويمها واستخدامها لحل المشكلات واتخاذ القرارات في جميع المواد الدراسية.

ج- يشكل التدريس ويصمم الواجبات التعلمية والتعيينات التي تبرز مهارات التفكير العليا.

د- يشكل مجموعات التعلم التعاوني باعتباره جزءاً من واجبات الطلاب وتعييناتهم. (Illinois. 2002)

معايير المعلمين المهنية في ولاية إلينوي[1]

وضعت إدارة التربية والتعليم في ولاية إلينوي معايير لمهنة التعليم وهي في الواقع معايير للمعلم نفسه. نذكرها باختصار في ما يلي:

المعيار الأول: المحتوى المعرفي

يفهم المعلم الافكار الرئيسية وطرق الاستفسار والبنية التركيبية للمادة العلمية ويوجد خبرات تعلمية تجعل المحتوى المعرفي للمادة ذا معنى بالنسبة للطالب.

المعيار الثاني: النمو الانساني والتعلم

يفهم المعلم كيف ينمو الأفراد ويتطورون ويتعلمون ويوفر فرص للتعلم تدعم التطور العقلي والاجتماعي والشخصي لجميع الطلاب.

المعيار الثالث: التنوع

يفهم المعلم كيف يختلف الطلاب في أساليب التعلم ويوجد فرصاً للتعلم تتلاءم مع تنوع المعلمين.

المعيار الرابع: التخطيط للتدريس

يفهم المعلم التخطيط للتدريس ويصمم التدريس بناءً على معرفته للمادة العلمية والطلاب والمجتمع وأهداف المنهج.

المعيار الخامس: البيئة التعليمية

يستخدم المعلم فهم دافعية كل من الفرد والمجموعة وسلوكهم لإيجاد بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والانشغال الإيجابي في التعلم والدافعية الذاتية.

(1) Illinois Professional Teaching Standards

المعيار السادس: تنفيذ التدريس

يفهم المعلم ويستخدم عدة استراتيجيات تدريسية ليشجع تطور التلاميذ في التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الأداء.

المعيار السابع: التواصل

يستخدم المعلم معرفته الفعالة في أساليب التواصل الكتابية والشفوية وغير الشفوية والمرئية من أجل رفع مستوى التساؤل الفعال والمشاركة ودعم التفاعل الصفي.

المعيار الثامن: التقويم

يفهم المعلم استراتيجيات التقويم المتنوعة الرسمية وغير الرسمية ويستخدمها لدعم التطور المستمر للطلاب.

المعيار التاسع: العلاقات التشاركية

يفهم المعلم دور المجتمع في التربية والتعليم ويبني علاقات تشاركية ويحافظ عليها مع كل من الزملاء وأولياء أمور الطلاب والمجتمع لدعم تعلم الطلاب وتحقيق مصالحهم.

المعيار العاشر: النمو المهني والتأمل (التفكر)

المعلم ممارس مفكر فهو يقوّم باستمرار كيف تؤثر الأفعال والخيارات على كل من الطلاب وأولياء الأمور، والعاملين الآخرين في مهنة التعليم، ويستثمر جميع الفرص للنمو المهني.

المعيار الحادي عشر: السلوك المهني

يفهم المعلم التربية والتعليم باعتبارها مهنة لها معايير للسلوك المهني وتوفر قيادة لتحسين تعلم التلاميذ وتحقيق مصالحهم .

www.isbe.state.il.us

معايير أداء المعلم في ولاية كلورادو[1]

١- معرفة المعلم بالقدرة على القراءة والكتابة

سيكون المعلم عالماً بتطور قدرات الطلاب في القراءة والكتابة والتحدث والأستماع والعرض .

٢- معرفته بالرياضيات

سيكون المعلم عارفاً بالرياضيات والتقويم

٣- معرفته بالمعايير والتقويم

سيكون المعلم عارفاً باستراتيجيات وممارسات التخطيط وأساليب التقويم والظروف الملائمة لتعلم التلاميذ في المنهج المبني على المعايير.

٤- معرفة المحتوى المعرفي

سيكون معلم المرحلة الابتدائية عارفاً بقدرات القراءة والكتابة والرياضيات في المجالات التالية : الحقوق المدنية والاقتصادية واللغة الأجنبية والجغرافيا والتاريخ والعلوم والموسيقى والفنون العصرية والتربية البدنية . أما معلموا المرحلتين المتوسطة والثانوية سيكونون متمكنين من المحتوى المعرفي للمواد التدريسية التي يدرسونها .

٥- معرفته بالإدارة الصفية

سيكون المعلم عارفاً بالممارسات الصفية لكي يدير الوقت بكفاءة ونجاح وبتواصل مع الطلاب ويحتفظ بسجلات تدعم تحسن الطلاب في الدراسة والتعلم.

---

(1) Colorado Teacher Performance Standards

٦- معرفته بإفراد التعليم (تفريد التعليم)

يستجيب المعلم للحاجات والخبرات التي يجلبها الطلاب إلى الغرف الصفية من خلفياتهم الثقافية المعرفية أو الدينية أو اللغوية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو قدراتهم الوراثية . وهو عارف بالحالات الاستثنائية للتعلم التي تؤثر على الحدود القصوى التي يمكن أن يصل إليها الطلاب ،وهو قادر على تكييف التدريس ليلائم جميع المتعلمين .

٧- المعرفة بالتكنولوجيا

سوف يكون المعلم ماهراً في التكنولوجيا لتقديم التدريس ويحسن تعلم التلاميذ .

٨- المعرفة بالديموقراطية والتحكم بالتربية والتعليم

يميز المعلم ويعترف بدور التربية والتعليم في تعليم النظام الديموقراطي الأمريكي وإدامته والعلاقات بين الجهات الحكومية التي تضع القوانين .

http:// www. Morgan .k.2.Co.us / Teacher Standards . htw

معايير المعلم المهنية في ولاية أريزونا(١)

فيما يلي المعايير المهنية العامة للمعلمين في ولاية أريزونا:

المعيار الأول : يصمم المعلم ويخطط للتدريس الذي يطور قدرات الطلاب لتلبية المعايير الأكاديمية لولاية أريزونا ولخطة التقويم في المنطقة التعليمية .

المعيار الثاني : يوجد المعلم مناخاً للتعلم يدعم تطور قدرات التلاميذ ويحافظ عليه ليلبي المعايير الأكاديمية لولاية أريزونا.

المعيار الثالث : ينفذ المعلم التدريس ويديره لتطوير قدرات الطلاب التي تلبي المعايير الأكاديمية لولاية أريزونا .

المعيار الرابع : يقوّم المعلم التعلم ويوصل نتائج التقويم إلى الطلاب وأولياء الأمور وزملاء المهنة في ضوء قدرات الطلاب لتلبية المعايير الأكاديمية في ولاية أريزونا .

المعيار الخامس : يتشارك المعلم مع زملائه ومع أولياء الأمور ومع المجتمع المحلي والهيئات الأخرى في تصميم وتنفيذ ودعم البرامج التعليمية التي تطور قدرات الطلاب لتلبية المعايير الأكاديمية لولاية أريزونا وللانتقال من المدرسة إلى سوق العمل أو مواصلة الدراسة في ما وراء المرحلة الثانوية .

المعيار السادس : يراجع المعلم ويقوم أداءه بصفة عامة ويخطط للنمو المهني وينفذه .

المعيار السابع : يمتلك المعلم معرفة أكاديمية عامة على مستوى درجة البكالوريوس . وكذلك يمتلك معرفة أكاديمية في مادة تخصصه كافية لتطوير معرفة الطلاب وأداءهم لتلبية المعايير الأكاديمية لولاية أريزونا .

Arizona's Professional Teacher Standards (1)

المعيار الثامن : يظهر المعلم معرفة مهنية كافية ليصمم ويخطط للتدريس بفاعلية ، وكذلك لينفذ التدريس ويدير الصف ويوجد بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ عليها ، ويقوم مدى تعلم الطلاب .

المعيار التاسع : يشارك المعلم مختص التربية الخاصة في تصميم وتنفيذ وتقويم برامج التربية الفردية بالتعاون مع زملائه في المهنة ومع أولياء أمور الطلاب .

معايير المعلمين في ولاية ويسكنسن[1]

فيما يلي المعايير المهنية العامة للمعلمين في ولاية ويسكنس:

١- معرفة المعلم للمادة التي يدرسها.

يفهم المعلم الأفكار المركزية وأدوات التساؤل، والبنية العلمية للمادة التي يدرسها ويستطيع أن يصمم خبرات تعليمية تبرز خصائص المادة التعليمية وتجعلها ذات معنى للطلاب.

٢- معرفة المعلم بنمو الأطفال:

يعرف المعلم كيف تنمو قدرات الطلاب العامة للتعلم ويزودهم بالتعليم الذي يدعم تطورهم العقلي والاجتماعي والشخصي.

٣- يعرف المعلم أن الاطفال يتعلمون بطرق مختلفة.

يفهم المعلم كيف أن الطلاب مختلفون في طريقة تعلمهم ويعرف معيقات التعلم ويستطيع وضع خطط التدريس التي تتلاءم مع تنوع حاجات الطلاب بما فيها الطلاب الذين يعانون من إعاقات، وذوي الحالات الاستثنائية.

Wisconsin Education Standards (1)

٤- يعرف المعلمون كيف يعلمون:

يفهم المعلم ويستخدم استراتيجيات تدريسية مختلفة بما فيها استخدام التكنولوجيا لتشجيع الطلاب على التطور في التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الأداء.

٥- يعرف المعلمون كيف يديرون الصف:

يستخدم المعلم فهمه لدافعية الأفراد والمجموعات للتعلم وسلوكها لتكوين بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والانشغال الإيجابي في التعلم وإثارة الدافعية الذاتية.

٦- يتواصل المعلمون بفاعلية:

يستخدم المعلم أساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية بالإضافة إلى وسائل التعليم والتكنولوجيا لترقية التساؤل الفعال والتشارك ودعم التفاعل الصفي.

٧- يستطيع المعلمون تخطيط أنواع مختلفة من الدروس:

ينظم المعلم ويخطط تعليماً منظماً مستنداً إلى المعرفة بالمادة العلمية والطلاب والمجتمع وأهداف المنهج.

٨- يعرف المعلمون كيف يختبرون تقدم التلاميذ:

يعرف المعلم ويستخدم استراتيجيات تقويم رسمية وغير رسمية ليؤمن ويقوم النمو العقلي والاجتماعي والبدني المستمر للطلاب.

٩- المعلمون قادرون على تقويم أنفسهم:

المعلم عبارة عن ممارس مداوم على تقويم تأثيرات أفعالة واختياراته على الطلاب وأولياء أمورهم، وعلى زملائه في مجتمع التعلم وعلى الآخرين الذين يبحثون عن فرص النمو المهني.

١٠- المعلمون مرتبطون مع معلمين آخرين ومع المجتمع:

يقوي المعلم علاقاته مع زملائه في المدرسة ومع أولياء أمور الطلاب ومع الهيئات الأخرى في المجتمع ليدعم تعلم التلاميذ ويحقق مصالحهم ويعمل بتكامل وعدالة وأخلاق عالية.

http://dpi.wi.gov/tepdi/stand10.html

معايير المعلم التكنولوجية لولاية مريلاند[1]

فيما معايير المعلم التكنولوجية في ولاية مريلاند الأمريكية:

معالجة المعلومات: يصل المعلم إلى المعلومات ويقومها ويعالجها ويطبقها بفاعلية.

الاتصالات: يستخدم المعلم التكنولوجيا بفاعلية وبطريقة مناسبة ليتفاعل الكترونياً. ويستخدم التكنولوجيا ليوصل المعلومات بأشكال مختلفة.

القضايا الأخلاقية والاجتماعية والقانونية: يظهر المعلم فهماً للقضايا القانونية والاجتماعية والأخلاقية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا.

التقويم من أجل الإدارة والتعليم: يستخدم المعلم التكنولوجيا لتحليل المشكلات ويطور الحلول الناتجة عن البيانات من أجل تحسين التعليم وتحسين المدرسة.

(1) Maryland Teacher Technology Standards

تكامل التكنولوجيا مع المناهج والتعليم: يصمم المعلم وينفذ ويقوم الخبرات التعليمية التي تستخدم التكنولوجيا في النشاطات التعليمية التي ترتبط بالمنهج لدعم الفهم والاستفسار وحل المشكلات والتواصل والتعاون.

التكنولوجيا المساعدة: يفهم قضايا المساواة والتطور الإنسانية التي تحيط باستخدام التكنولوجيا المساعدة لتحسين تعلم الطلاب ويطبق ذلك الفهم في الممارسة.

النمو المهني: يطور الممارسات المهنية التي تدعم التعلم المستمر والنمو المهني في التكنولوجيا.

./www.smcm.edu/msde-pt3

معايير المعلم الجديد في ولاية كنتوكي(1)

فيما يلي معايير المعلمين الجدد في ولاية كنتوكي:

التصميم والتخطيط للتدريس: يصمم المعلم ويخطط للتدريس وللمناخ التعليمي الذي ينمي قدرات الطلاب لاستخدام مهارات الاتصال، ويطبق الأفكار المحورية، ويصبح فرداً مكتفياً ذاتياً، وعضواً مسؤولاً في الفريق، ويفكر ويحل المشكلات ويكامل المعرفة من أجل تنمية قدرات الطلاب ليستخدموا مهارات الاتصال وليطبقوا الأفكار المحورية، وليصبحوا أفراداً مكتفين ذاتياً، وأعضاءً مسؤولين في الفريق، وليفكروا، ويحلوا المشكلات ويكاملوا المعرفة.

يكون مناخاً للتعلم ويحافظ عليه: يكون المعلم مناخاً للتعلم بدعم تنمية قدرات الطلاب لاستخدام مهارات الاتصال وتطبيق الأفكار المحورية وليصبح مكتفياً ذاتياً وعضواً مسؤولاً في الفريق، وليفكر ويحل المشكلات ويكامل المعرفة.

(1) Kentucky New Teacher Standards

إدارة التدريس وتنفيذه: من أجل تنمية قدرات الطلاب ليستخدموا مهارات الاتصال وليطبقوا الأفكار المحورية، وليصبحوا أفراداً مكتفين ذاتياً، وأعضاءً مسؤولين في الفريق، وليفكروا، ويحلوا المشكلات ويكاملوا المعرفة.

يقوّم المعلم التدريس ويديره وينفذه من أجل تنمية قدرات الطلاب ليستخدموا مهارات الاتصال وليطبقوا الأفكار المحورية، وليصبحوا أفراداً مكتفين ذاتياً، وأعضاءً مسؤولين في الفريق، وليفكروا، ويحلوا المشكلات ويكاملوا المعرفة.

يقوم ويوزع نتائج التعلم: يقوم المعلم التعلم ويعلن نتائجه للطلاب وللآخرين مع احترام قدرات الطلاب ليستخدموا مهارات الاتصال من أجل تنمية قدرات الطلاب ليطبقوا الأفكار المحورية، وليصبحوا أفراداً مكتفين ذاتياً، وأعضاءً مسؤولين في الفريق، وليفكروا، ويحلوا المشكلات ويكاملوا المعرفة.

يقوم التعليم والتعلم: يقوم المعلم مواقف وبرامج التعليم والتعلم ويتفكر فيها.

التعاون والتشارك مع الزملاء وأولوياء الأمور والآخرين: ويتعاون المعلم مع زملائه المعلمين ومع الهيئات ذات العلاقة في المجتمع لتصميم وتنفيذ ودعم برامج التعلم التي تنمي قدرات الطلاب ليستخدموا مهارات الاتصال وليطبقوا الأفكار المحورية، وليصبحوا أفراداً مكتفين ذاتياً، وأعضاءً مسؤولين في الفريق، وليفكروا، ويحلوا المشكلات ويكاملوا المعرفة.

الاندماج في النمو المهني: يقوم المعلم أداءه العام بالنسبة لأهداف التعليم والتعلم في ولاية كنتوكي ويعدل المهارات والعمليات الضرورية ويضع خطة لنموه المهني وينفذها.

معرفة المحتوى المعرفي: يظهر المعلم معرفة في التخصص الأكاديمي كافية لتطوير معرفة الطلاب وأدائهم في ذلك الحقل المعرفي.

تطبيق التكنولوجيا: يستعمل المعلم التكنولوجيا لتدعيم التدريس والوصول إلى المعلومات ومعالجتها وتحسين النمو المهني والإنتاجية، ويتبادل المعلومات مع الزملاء ويتشارك معهم ومع أولياء أمور الطلاب والمجتمع المحلي، ويجري الأبحاث.

www.kyepsb.net

معايير المعلم الخبير في ولاية كنتوكي[1]

القيادة المهنية: يوفر المعلم قيادة ومهنية داخل المدرسة والمجتمع المحلي ومهنة التربية والتعليم لتحسين تعلم الطلاب وتحقيق مصالحهم.

معرفة المحتوى العلمي: يظهر المعلم معرفة في حقل تخصصه وتطبيقاتها في سائر الحقول المعرفية الأخرى.

التخطيط للتدريس: يصمم المعلم ويخطط للتدريس الذي يطور قدرات الطلاب ليستخدموا مهارات الاتصال وليطبقوا الأفكار المحورية، وليصبحوا أفراداً مكتفين ذاتياً، وأعضاءً مسؤولين في الفريق، وليفكروا، ويحلوا المشكلات ويكاملوا المعرفة.

مناخ التعلم: يوجد المعلم مناخاً للتعلم يدعم تطوير قدرات الطلاب ليستخدموا مهارات الاتصال وليطبقوا الأفكار المحورية، وليصبحوا أفراداً مكتفين ذاتياً، وأعضاءً مسؤولين في الفريق، وليفكروا، ويحلوا المشكلات ويكاملوا المعرفة.

---

(1) Kentucky Experienced Teacher Standards

تنفيذ التدريس وإداراته: يقوّم المعلم التدريس وينفذه ويديره لتطوير قدرات الطلاب ليستخدموا مهارات الاتصال وليطبقوا الأفكار المحورية، وليصبحوا أفراداً مكتفين ذاتياً، وأعضاءً مسؤولين في الفريق، وليفكروا، ويحلوا المشكلات ويكاملوا المعرفة.

تقويم وتوزيع نتائج التعلم: يقوم المعلم التعلم ويعلن نتائجه للطلاب وللآخرين مع احترام قدرات الطلاب ليستخدموا مهارات الاتصال وليطبقوا الأفكار المحورية، وليصبحوا أفراداً مكتفين ذاتياً، وأعضاءً مسؤولين في الفريق، وليفكروا، ويحلوا المشكلات ويكاملوا المعرفة.

تقويم التدريس والتعلم والتفكر فيها: يتفكر ويتأمل المعلم ويقوم التدريس والتعلم.

التشارك مع الزملاء وأولياء الأمور: يشارك المعلم زملائه وأولياء الأمور والهيئات والآخرين في تصميم وتنفيذ ودعم برامج التعلم لتطوير قدرات الطلاب ليستخدموا مهارات الاتصال وليطبقوا الأفكار المحورية، وليصبحوا أفراداً مكتفين ذاتياً، وأعضاءً مسؤولين في الفريق، وليفكروا، ويحلوا المشكلات ويكاملوا المعرفة.

النمو المهني: يقدم المعلم أداءه العام في ضوء هذا التعلم والتعليم في ولاية كينتوكي ويضع خطة نمو مهني وينفذها.

استخدام التكنولوجيا: يستخدم المعلم التكنولوجيا لتدعيم التدريس والوصول للمعلومات ومعالجتها لتحسين نموه المهني وإنتاجيته وللتواصل والتشارك مع الزملاء وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وإجراء الأبحاث.

معايير مهنة التعليم في ولاية كاليفورنيا [1]

فيما يلي معايير مهنة التعليم في ولاية كاليفورنيا:

المعيار الأول: دعم تعلم جميع الطلاب

ويتكون من العناصر المفتاحية التالية:

١- ربط معلومات الطالب السابقة وخبراته الحياتية واهتماماته بأهداف التعلم.

٢- استخدام مجموعة من استراتيجيات التعليم والموارد المختلفة للاستجابة إلى حاجات الطلاب المختلفة.

٣- تسهيل خبرات التعلم التي تدعم الاستقلالية والتفاعل والاختبارات.

٤- إشغال الطلاب في حل المشكلات والتفكير الناقد والنشاطات الأخرى التي تجعل المادة التعليمية ذات معنى.

٥- ترقية التعلم التأملي والتعلم الموجه ذاتياً لجميع التلاميذ.

المعيار الثاني: تكوين بيئة تعليمية مؤثرة في تعلم التلاميذ وصيانتها والمحافظة عليها.

العناصر المفتاحية:

١- إيجاد بيئة تعليمية مادية تشغل جميع التلاميذ.

٢- تكوين مناخ تسوده العدالة والاحترام.

٣- دعم التطور الاجتماعي والمسؤولية الجماعية.

(1) California Standards for The Teaching Profession

٤- تكوين معايير لسلوك التلاميذ والمحافظة عليها.

٥- إقرار وتنفيذ إجراءات وتعليمات السلوك الصفي التي تدعم تعلم التلاميذ.

٦- استثمار وقت التدريس بفاعلية.

المعيار الثالث: فهم المادة الدراسية وتنظيم تعلم التلاميذ

١- يظهر معرفة للمادة العلمية التي يدرسها ومعرفة بتطور التلاميذ.

٢- ينظم المنهج ليقوي فهم الطلاب للمادة العلمية.

٣- يربط بين المعلومات والأفكار في الحقول العلمية المختلفة.

٤- يطور فهم التلاميذ عبر استراتيجيات التدريس التي تلاءم المادة العلمية.

٥- يستخدم المواد التعليمية والمصادر والتكنولوجيا من أجل تسهيل وصول الطلاب إلى المادة العلمية.

المعيار الرابع: تخطيط التدريس وتصميم الخبرات التعلمية لجميع التلاميذ

العناصر المفتاحية:

١- يحترم الخلفيات الثقافية للطلاب واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلمية التطورية.

٢- تأسيس وتفصيل الأهداف لتعلم التلاميذ.

٣- تطوير وتنظيم النشاطات التدريسية والمواد التعليمية من أجل تعلم التلاميذ.

٤- تصميم خطط قصيرة المدى وخطط طويلة المدى لتنمية تعلم التلاميذ.

٥- تعديل الخطط التدرسية لتلائم احتياجات التلاميذ.

المعيار الخامس: تقويم تعلم التلاميذ

العناصر المفتاحية:

١- وضع أهداف تعليمية لجميع الطلاب وتوزيعها على الزملاء وذوي العلاقة.

٢- يجمع المعلومات من مصادر متعددة ويستخدمها في تقويم تعلم التلاميذ.

٣- إشغال جميع التلاميذ في تقويم تعلمهم وتقديم النصح والإرشاد لهم.

٤- يستخدم نتائج التقويم في إجراء تعديلات على تدريسه.

٥- التواصل مع الطلاب والأسر والفئات المستهدفة الأخرى حول تقدم التلاميذ.

المعيار السادس: النمو المهني للمعلم

العناصر المفتاحية:

١- التأمل والتفكر في الممارسات التدريسية والتخطيط المهني.

٢- وضع أهداف مهنية وتتبع الفرص للنمو مهنياً.

٣- العمل مع المجتمع المحلي لتحسين الممارسات المهنية.

٤- العمل مع الأسر لتحسين الممارسات المهنية.

٥- العمل مع الزملاء لتحسين الممارسات المهنية.

٦- التوازن بين المسؤوليات المهنية والمحافظة على الدافعية.

(California Department of Education. 1997)

معايير تطوير الهيئة التدريسية [1]

قام المجلس الوطني لتطوير الهيئة التدريسية في أمريكا

(NSDC) عام ٢٠٠١م بتطوير معايير للنمو المهني للهيئات التدريسية في أمريكا. وقد طورت المعايير المذكورة للإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

ما الأشياء التي يتوقع أن يعرفها جميع الطلاب ويكونون قادرين على فعلها؟

ما الأشياء التي يجب أن يعرفها المعلمون وما الأشياء التي يجب أن يكونوا قادرين على فعلها لضمان نجاح الطلاب؟

كيف يجب أن تركز برامج النمو المهني لتحقيق الهدفين السابقين؟

وقد قسمت المعايير إلى ثلاثة عناوين رئيسية هي معايير السياق، ومعايير العمليات، ومعايير المحتوى. وسوف نذكرها باختصار فيما يلي:

معايير السياق[2]:

إن تطوير الهيئة التدريسية الذي يحسّن تعلم جميع الطلاب يجب أن:

ينظم الكبار في المدرسة في مجتمعات تعلم بحيث تكون أهدافها متسقة مع أهداف المدرسة والولاية.

يتمتع بوجود قادة ماهرين يكونوا قادرين على قيادة التحسين المستمر لعمليات التدريس.

تتوفر لديه موارد مناسبة لدعم تعلم الكبار ومشاركاتهم.

---

(1) National Staff Development Council

(2) Context Standards

معايير العمليات[١] :

إن تطوير الهيئة التعليمية الذي يحسن تعلم جميع الطلاب يجب أن:

يستخدم بيانات تقويم أداء الطلاب ليقرر أولويات تدريب الكبار، ويتابع التقدم ويدعم التطور المستمر.

يستخدم مصادر المعلومات المتعددة لإرشاد التحسينات ويظهر آثارها.

يُحضّر المدرسين لتطبيق الأبحاث في عملية اتخاذ القرارات.

يستخدم استراتيجيات التعلم المناسبة لتحقيق الأهداف المقصودة.

يطبق المعرفة حول التغيير والتعلم الإنساني.

يزود المدرسين بالمعرفة والمهارات ليتشاركوا ويتعاونوا.

معايير المحتوى[٢] :

يحضّر أو يُعِد المدرسين لفهم جميع الطلاب وتهيئة بيئة تعلمية آمنة منظمة وداعمة للطلاب وتعطي توقعات عالية للتحصيل الأكاديمي.

يعمق معرفة المعلمين في مادة التخصص ويزودهم باستراتيجيات تدرسية مبنية على الأبحاث لمساعدة الطلاب في تلبية المعايير الأكاديمية الصعبة، ويعدهم لتقديم الاختبارات الصفية المتعددة.

يزود المدرسين بالمعرفة والمهارات اللازمة لإدماج أسر الطلاب وأصحاب المصالح بطريقة مناسبة في العمل المدرسي. (NSDC, 2001)

---

(1) Process Standards
(2) Content Standards

الفصل العاشر

معايير المناهج

معايير المناهج في المرحلة الثانوية في ولاية كاليفورنيا

تعتبر ولاية كاليفورنيا من الولايات الرائدة في مجال التربية والتعليم على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية. وقد وضعت معايير لمختلف جوانب العملية التربوية منذ التسعينات من القرن الماضي. ولكنها أعادت النظر في المعايير التربوية في مختلف المواد الدراسية أخيراً، وشكلت لجان من المعلمين في المرحلة الثانوية ومادونها وأساتذة من الجامعات وخبراء من قطاع الصناعة والاقتصاد لصياغة معايير للمناهج في مختلف المراحل. فصاغت معايير أكاديمية أطلقت عليها المعايير الأساسية[1] ومعايير للتخصصات المهنية في خمسة عشر فرعاً من فروع الصناعة أطلقت عليها معايير المسارات[2] فالمعايير الأكاديمية تؤهل الطالب لمواصلة دراسته الجامعية، ومعايير المسارات تؤهله للعمل في فروع الصناعة في السوق. وحيث أن اهتمامنا في هذه الدراسة ينصب على التعليم العام فسوف نستعرض المعايير الأكاديمية للمواد الدراسية الأساسية في المرحلة الثانوية التي اعتمدها مجلس التربية والتعليم لولاية كاليفورنيا عام ٢٠٠٥م، وتركز المعايير على محتوى المنهج وبعبارة أخرى تركز على ما يحتاج الطالب إلى معرفته وإلى التمكن من فعله. وقد بنيت هذه المعايير على دراسة ميدانية لحاجات سوق العمل قامت وزارة العمل بها في الولايات المتحدة، وحددت المعلومات والمهارات والقدرات التي ينبغي أن يعرفها الطالب، كما حددت الكفايات التي يحتاجها سوق العمل ويجب أن يعرفها الطالب ليكون في مستوى التنافس العالمي الذي يسوده اقتصاد المعرفة.

---

(1) Foundation Standards

(2) Pathway Standards

وقد وضعت هذه المعايير بصيغ عامة لتفسح المجال لإدارات التعليم المحلية بالتعاون مع أولياء الأمور وقادة المجتمع المحلي بتطويرها وبناء المناهج التي تخدم المجتمع المحلي، وتتناسب مع رغباته وتطلعاته وتختار استراتيجيات التدريس المناسبة لأبنائهم، وبهذا تركت المعايير الباب مفتوحاً للإبداع والتجديد على كافة المستويات.

وتعتبر المعايير إجابة على السؤال العام المحرج غالباً وهو: (ما الذي يجب أن نعلمه لأبنائنا؟) . ويمكن القول أن المعايير تمثل الجهود التي بذلت لتزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات التي تمكنهم من اختيار ما هو أفضل لحياتهم، كما تمكنهم من مكاملة الأفكار الأكاديمية والعملية وتطبيقها في حياتهم ليتهيأ الطالب لمشاركات ناجحة في المجتمع العالمي، والمشاركة في البحث العلمي ولكي يقبل على التعلم مدى الحياة برغبة وشوق. وهذا في حد ذاته التزام بالتفوق وبعبارة أخرى فإن معايير المناهج تشكل القاعدة الأساسية لكل من إطار المنهج والمواد التعليمية وطرق التدريس وأساليب التقويم. وسوف نستعرضها باختصار فيما يلي:

المعيار الأول: الأكاديميات

يفهم الطلاب المحتوى الأكاديمي المطلوب لمواصلة الدراسة في المرحلة التي تلي المرحلة الثانوية أو دخول سوق العمل.

أما المكونات الفرعية لهذا المعيار فهي معايير المواد التخصصية وهي:

الرياضيات والعلوم والتاريخ والعلوم الاجتماعية وغيرها.

المعيار الثاني: التواصل

يفهم الطلاب مبادئ التواصل الشفوي والتحريري والوسائط المتعددة في أنماط مختلفة وسياقات متنوعة.

وتأتي تحت هذا المعيار معايير القراءة والكتابة ومعايير الاستماع والتحدث.

المعيار الثالث: التخطيط للحياة وإداراتها

يفهم الطلاب كيف يصنعون قرارات فعالة ويستخدمون المعلومات عن الحياة العملية ويديرون خطط الحياة الشخصية.

المعيار الرابع: التكنولوجيا

يعرف الطلاب كيف يستخدمون مصادر التكنولوجيا المعاصرة والمستحدثات التكنولوجية في بيئة عمل ومجتمع وعادات شخصية متغيرة.

المعيار الخامس: حل المشكلات والتفكير الناقد

يعرف الطلاب كيف يبتكرون حلولاً بديلة باستخدام مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي مثل التفكير المنطقي والتفكير التحليلي وأساليب حل المشكلات.

المعيار السادس: الصحة والأمان

يفهم الطلاب سياسات وإجراءات وتعليمات وممارسات الصحة والأمان ومن ضمنها استعمال المواد اليدوية والمواد الخطرة.

المعيار السابع: المسؤولية والمرونة

يعرف الطلاب السلوكات المرتبطة بتحمل المسؤولية وإظهار المرونة في المواقف الشخصية والاجتماعية وأماكن العمل.

المعيار الثامن: الأخلاق والمسؤولية القانونية

يفهم الطلاب السلوك المهني والأخلاقي الذي ينسجم ويتوافق مع القوانين والتنظيمات والتعليمات المطبقة في الدولة.

المعيار التاسع: القيادة والعمل الفريقي

يفهم الطلاب أساليب القيادة الفعالة والأفكار المفتاحية المحركة للمجموعات، وكيفية اتخاذ القرارات الفردية والجماعية، وفوائد التنوع في أماكن العمل وحل المنازعات.

المعيار العاشر: المعرفة والمهارات التكنولوجية

يفهم الطلاب المعرفة الاساسية والمهارات العامة للمسارات المهنية في الحياة.

المعيار الحادي العشر: التطبيق والعرض

يفهم الطالب كيف يعرض الأفكار المتضمنة في أساسيات المعايير والمسارات ويطبقها عملياً. (California Department of Education)

معايير المناهج والتعليم في ولاية نيوجرسي/ لمادة العلوم

وضعت ولاية نيوجرسي معايير لجميع المناهج من الروضة حتى الصف الثاني عشر. ووضعت لكل معيار وصفاً تفصيلياً على مستوى المادة ومستوى الصف. ونقتبس فيما يلي المعايير العامة لمادة العلوم كنموذج لسائر المعايير ونعرضها هنا بدون تفصيلات وبصرف النظر عن الصف أو المرحلة.

المعيار الأول: العمليات العلمية

سيطور جميع الطلاب مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، ويظهرون ذلك من خلال صياغة أسئلة مفيدة وفرضيات قابلة للاستعمال ويخططون

لتجارب، ويجرون مشاهدات منظمة، ويفسرون البيانات ويحللونها، ويستخلصون النتائج ويتبادلونها مع الآخرين.

ويتكون هذا المعيار من ثلاثة مجالات هي:

العادات العقلية.

الاستفسار وحل المشكلات.

الأمن والسلامة.

المعيار الثاني: العلم والمجتمع

سيطور جميع الطلاب فهماً للكيفية التي ساهم فيها الناس من الثقافات المختلفة في تقدم العلوم والتكنولوجيا، وكيف أن الاكتشافات الرئيسية ساهمت في تقدم العلوم والتكنولوجيا.

ويتكون من مجالين هما:

المشاركات الثقافية.

المنظور التاريخي.

المعيار الثالث: التطبيقات الرياضية

سوف يكامل الطلاب الرياضيات مع العلوم باعتبار الرياضيات أداة لحل مشكلات العلوم وباعتبارها وسيلة للتعبير عن نماذج النظريات العلمية.

ويتكون من أربعة مجالات هي:

العمليات العددية.

الجبر والأنماط.

الهندسة والقياسات.

تحليل البيانات والاحتمالات.

المعيار الرابع: الطبيعة وعملية التكنولوجية

سوف يفهم الطلاب العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا وسوف يطورون فهماً وإدراكاً بطبيعة التكنولوجيا وعملياتها.

ويتكون من ثلاث مجالات هي:

العلم والتكنولوجيا.

طبيعة التكنولوجيا.

تصميم التكنولوجيا.

المعيار الخامس: علم الحياة

سوف يكوّن الطلاب فهماً لتركيب الكائن الحي وخصائصه وحاجاته الأساسية وسوف يبحثون في التنوع.

ويتكون من ثلاث مجالات هي:

المادة والطاقة، والتنظيم في أنظمة الحياة.

التنوع والتطور البيولوجي.

التكاثر والوراثة.

المعيار السادس: العلوم الطبيعية – الكيمياء

سوف يكتسب جميع الطلاب فهماً لتركيب المادة وسلوكها.

ويتكون هذا المعيار من مجالين هما:

تركيب المادة وخصائصها.

التفاعلات الكيماوية.

المعيار السابع: العلوم الطبيعية – الفيزياء

سوف يكتسب الطلاب فهماً لقوانين الطبيعة وتطبيقاتها في الحركة والقوة والطاقة وتحولاتها وانتقالها.

ويتكون هذا المعيار من مجالين هما:

الحركة والقوة.

تحولات الطاقة.

المعيار الثامن: علوم الأرض.

سيكتسب جميع الطلاب فهماً في تركيب الكرة الأرضية وتحركاتها، والأنظمة الجغرافية فيها.

ويتكون هذا المعيار من أربعة مجالات:

صفات الكرة الأرضية والمواد.

المناخ والطقس.

العمليات التي تشكل الكرة الأرضية.

كيف تدرس الكرة الأرضية؟

المعيار التاسع: التنبؤات الجوية وعلوم الفضاء.

سوف يكتسب جميع الطلاب فهماً في أصل الأرض وتطورها وتركيب الكون.

ويتكون هذا المعيار من أربعة مجالات هي:

الأرض والشمس والقمر.

النظام الشمسي.

النجوم.

المجرات والكون.

المعيار العاشر: الدراسات والكون

سوف يطور جميع الطلاب فهما في البيئة باعتبارها نظاماً من مكونات يعتمد بعضها على بعض تتأثر بالنشاطات الإنسانية والظواهر الطبيعية.

ويتكون هذا المعيار من مجالين هما:

الأنظمة الطبيعية والتفاعلات.

التفاعلات الإنسانية وتأثيراتها.

((New Jersey Core Curriculum Standards (2004)

معايير المناهج وفي ولاية ساوت كارولينا

وقد طورت ولاية ساوث كارولينا معايير للمناهج لا تختلف كثيراً من معايير ولاية نيوجرسي إلا أنها بدلاً من أن تشرح المعايير وضعت لكل معيار تطبيقات ومواد مساعدة للمعلمين على التطبيق وذلك لكل مادة دراسية ولكل صف من الروضة حتى الصف الثاني عشر.

(South Carolina State Department of Education. 2006)

معايير العمليات[1]

تشكل معايير العمليات إطار العمل لعمليات التدريس والتعلم والتقويم ولذا فإن البرامج التعليمية تبني عادة حول معايير العمليات. ويرى كثير من الخبراء أن العمليات الأساسية في عملية التعليم والتعلم تتضمن حل المشكلات، وعملية الاستدلال العقلي، وعملية الاتصال، وإيجاد العلاقات وتكوين الترابطات. وعملية التمثيل.

وتعتبر هذه العمليات متضمنة في المعايير والمؤشرات ولو أنها قد لا تذكر صراحة. كما تعتبر معايير العمليات موحدة لجميع الصفوف ولكن المؤشرات هي التي تختلف من صف إلى آخر. وقد تختلف معايير العمليات من حقل علمي إلى حقل علمي آخر. فمثلاً معايير العمليات في الرياضيات قد تختلف في التفصيلات عن معايير العمليات في العلوم. وسوف نضرب مثالاً لمعايير العمليات.

في مادة الرياضيات. ولنأخذ مثالاً على ذلك الصف السادس الإبتدائي:

معايير العمليات

المعيار الأول : سوف يظهر الطلاب فهماً للمعايير الأكاديمية والمؤشرات المرافقة لها من خلال حل المشكلات والاستدلال العقلي، والتواصل، وإيجاد الروابط والعلاقات، والتمثيل.

١-١ حل المشكلات:

- يبني معرفة جديدة من خلال حل المشكلات.
- يحل المشكلات التي تبرز في الرياضيات أو في سياقات أخرى.

(1) Process Standards

- يكيف أو يعدل استراتيجيات مناسبة لحل المشكلات ويقوم بتنفيذها.

- يراقب ويتأمل عملية حل مشكلات الرياضيات.

١-٢ الاستدلال العقلي:

- يعترف بالاستدلال العقلي والبرهان باعتباره مكون أساسي في الرياضيات.

- يعمل في الحزازير الرياضية ويبحث فيها.

- يطور المجادلات والبراهين الرياضية ويقومها.

- يختار أنواع من طرق الاستدلال والبراهين العقلية ويستخدمها.

١-٣ التواصل:

- ينظم طريقة تفكيره الرياضية ويقويها من خلال الاتصال والتواصل.

- ينقل طريقته في التفكير الرياضي بوضوح وترابط منطقي إلى أقرانه ومعلميه وللآخرين.

- يحلل التفكير الرياضي واستراتيجيات تفكير الآخرين ويقوّمها.

- يستعمل لغة الرياضيات للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة.

١-٤ الترابطات والعلاقات:

- يعترف بالترابطات والعلاقات بين الأفكار الرياضية ويستعملها.

- يفهم كيف تتداخل وتترابط الأفكار الرياضية وتبنى بعضها على بعض لتكوّن بناءً منطقياً.

- يعترف بالسياقات الرياضية خارج مادة الرياضيات ويطبقها.

١-٥ التمثيل:

- يوجد تمثيلات لتنظيم وتشكيل ونقل الأفكار الرياضية ويستعملها.

- يختار التمثيلات الرياضيات لحل المشكلات ويطبقها ويترجمها.

- يستعمل التمثيلات لتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية والرياضية وينمذجها.

العدد والعمليات

المعيار الثاني: سوف يظهر الطلاب فهم العمليات في الكسور والمنازل العشرية والنسب والمعدلات واستخدام الأسس لتمثيل العدد الكلي من خلال عملية المعايير.

المؤشرات:

٦-١ يمثل النسبة المئوية باعتبارها أجزاء من المئة.

٦-٢ يغير بين الكسور، والخانات العشرية، والنسب المئوية.

٦-٣ يقارن بين الكسور، والكسور العشرية، والنسب المئوية.

٦-٤ يستخدم استراتيجيات للضرب والقسمة باستخدام الكسور، والكسور العشرية.

٦-٥ اختيار استراتيجيات للجمع والطرح والضرب والتقسيم باستخدام الكسور والكسور العشرية.

٦-٦ يطبق استراتيجيات للجمع والطرح والضرب والتقسيم باستخدام الكسور والكسور العشرية.

٦-٧ يفهم ارتباطات النسب مع المعدلات للضرب والتقسيم.

٦-٨ يستخدم استراتيجيات لتحديد القيم الأسُّية للعشرة (حتى ١٠^٦).

وهكذا يستمر هذا النمط لموضوعات الرياضيات المختلفة في الصف السادس الإبتدائي. مثل الجبر، والهندسة، والقياس، والتحليل والاحتمالات، ويتكرر هذا النمط لجميع الصفوف من الروضة حتى الصف الثامن.

معايير الغرف الصفية

معايير التصميم والبناء

إن مواصفات البناء وسعة الغرف الصفية وتجهيزاتها وسائر مرافق البناء لها أثر على تطبيق المناهج وعلى طرق التدريس والنشاطات المنهجية واللامنهجية. ولقد رأينا أن ننوه عن هذا الأمر دون الخوض في التفاصيل. ونشير هنا إلى المعايير التي وضعتها لجنة مختصة من جامعة كنساس، فمن يريد أن يطلع على التفصيلات يمكنه الدخول على موقع الجامعة عبر شبكة الانترنت (الشابكة).

وضعت جامعة كنساس (Kansas) بأمريكا معايير عامة للغرف الصفية تناولت التصميم والبناء والتجهيزات. وقد تناولت المعايير الموقع والحجم وأماكن النوافذ والأبواب والجدران والأرضية والسقف. وكذلك الأثاث من حيث الحجم واللون والتجهيزات الميكانيكية والكهربائية والضوئية والصوتية. وحيث أن هذه المعايير خاضعة لعوامل كثيرة بعضها مالي وبعضها جغرافي أو مناخي أو اجتماعي أو ثقافي، لم نوردها هنا واكتفينا بالتنويه عنها، لتقوم كل دولة بوضع المعايير المناسبة لظروفها الاقتصادية والجغرافية والمناخية وإن عدم ذكرها لا يقلل من أهميتها. فإن لمعايير التصميم والبناء أثر كبير على سائر عمليات التعلم والتعليم في المدرسة.

الفصل الحادي عشر

إطار العمل في هذه الدراسة

مفهوم المدرسة الجيدة:

إن مفهوم المدرسة الجيدة يعتمد على الأشخاص الذين تخاطبهم وعلى مفهومك للجيد،ثم جيد لمن؟هل المدرسة جيده للطلاب أم للمعلمين أم لأولياء الأمور أم للحكومة؟ ولذلك ينبغي تحديد معنى المصطلحات قبل الشروع في العمل.

هناك جدل كبير حول مفهوم المدرسة الجيدة أو جودة المدرسة. فإن مفهوم جودة المدرسة أو الجودة في التعليم له معانٍ مختلفة عند الناس. ولكن قبل أن نتسرع ونطلب من المدرسة أو المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم أن تعد منهاجاً جيداً أو تطور أساليب جيدة في التدريس أو التقويم أو التعليم، ينبغي علينا أن نحدد مفهوم الجيد أو الجودة، ماذا نقصد بالجودة سواء على مستوى المدرسة كلها أو على مستوى التعلم والتعليم. ورغم وجود اختلافات في الأدب التربوي في هذا المفهوم إلا أن غالبية خبراء التربية يتفقون على عدد من المبادئ الأساسية التي تعطي مؤشرات قوية على وجود الجودة في التعليم في مدرسة ما. فبقدر ما يوجد من هذه المؤشرات في المدرسة بقدر ما تكون المدرسة جيدة. فوجود المؤشرات التالية يعد دليلاً على أن المدرسة جيدة وهي:

١- القيادة التربوية التي تجعل تعلم الطلاب وتعلم الهيئة التدريسية في بؤرة اهتمامها. فكما قيل إن وجود المدير الجيد متطلب مسبق للمدرسة الجيدة. فالقيادة التربوية الناجحة هي التي توازن بين الجانب الإداري وبين رؤية المدرسة التربوية. فمن المسلم به أن المدير لا يستطيع القيام بجميع المهام في المدرسة. ولابد إذن من توزيع المسؤوليات، ولابد أن يفهم جميع من يتحملون

المسؤوليات في المدرسة رؤية المدرسة ورسالتها التربوية. وهذا يعني أن يدرك العاملون في المدرسة من إداريين ومعلمين وغيرهم ما هي القيم التي تكمن وراء المهمات والواجبات التي يقومون بها.

٢- الالتزام بالمعايير الأكاديمية العالية وبالتوقعات العالية من جميع العاملين في المدرسة.

٣- البيئة التعليمية الآمنة لجميع الطلاب في المدرسة.

٤- المنهج وأساليب التدريس الموجهة نحو تحقيق الأهداف.

٥- المجتمع التعلُّمي التشاركي بين العاملين في المدرسة.

٦- المشاركة المجتمعية مع المدرسة.

فبقدر ما يوجد من هذه المؤشرات في المدرسة بقدر ما يوجد فيها من جودة للتعليم وبقدر ما تكون مدرسة جيدة. (Danielson، 2002)

منطلقات إطار العمل:

وبالنسبة لدراستنا هذه، فقد انطلقنا في تحديد إطار العمل فيها اعتماداً على المبادئ التالية :

- رصد مشروعات الإصلاح التعليمي الناجحة في عدد من الدول المتقدمة.
- الاطلاع على مشاريع تجويد التعليم في عدد من الدول العربية.
- توجيه المعايير لتحقيق الهدف الرئيس لعملية التطوير وهو رفع وترقية مستوى التعلُّم عند الطلاب والهيئات التعليمية والإدارية في المدرسة.
- مراعاة أن تغطي المعايير مستويات توليد المعرفة ونشرها وتوظيفها في الحياة.

- تغطية المجالات الرئيسة لعمل المدير والوكيل والمشرف التربوي والمعلم.
- مراعاة الاتجاهات التربوية الحديثة في دول العالم المتقدمة في مجالات التطوير والإصلاح التعليمي.
- سمات وخصوصية المجتمعات العربية في ضوء ثورة المعرفة وعصر المعلومات.
- مراعات أن تكون المدرسة منطلق التطوير التربوي في ضوء ظروفها ومشكلاتها وحاجاتها الخاصة.
- مراعاة أن تبنى رؤية المدرسة ورسالتها بالتشارك والتعاون بين مدير المدرسة والهيئة التدريسية وأصحاب المصلحة من المجتمع المحلي.

النموذج الخماسي لتجويد التعليم:

وقد رأينا أن نضع مكونات تجويد التعليم في نموذج خماسي

يتكون من العناصر الخمسة التالية:

ماذا نريد؟

ماذا نعتقد؟

ماذا نعرف؟

ماذا نعمل؟

كيف نعمل؟

وينبغي أن يتم العمل في تجويد وتحسين الأداء المدرسي بما فيه من عمليات تعليم وتعلم وعمليات أخرى مساندة ضمن النموذج الخماسي آنف الذكر وقد مثلناه بخمسة دوائر يبينها الشكل (١).

ينبغي أن يأخذ القائمون على عملية تجويد التعلم بالحسبان الأهداف العامة للتربية والتعليم التي أقرتها الدولة، وكذلك المبادئ والسياسات التربوية واستراتيجيات التدريس التي يعتقد بها أو يفضلها المختصون الفنيون في حقول التعليم والتربية، والنتائج المقبولة لأبحاث العلوم المسلكية والنفسية، إذا أرادوا أن تكون قراراتهم صائبة، وعملية تجويد التعليم ناجحة. وبعبارة أخرى ينبغي أن يؤسس إطار العمل المبين في شكل (٢) على ما نعرفه وما نعتقده وما نريده، كما ينبغي أن ترتب أولويات العمل وترسم كيفيات تنفيذه في ضوء التنسيق بين ما نعرفه وما نعتقده وما نريده من أهداف. وأن تكون الغاية النهائية لجميع ذلك هي رفع مستوى تعلم التلاميذ. وهذه الدوائر هي:

ماذا نعرف؟

معرفة الوضع الراهن وتشمل هذه الدائرة معرفتنا للواقع وتحليلنا له في ضوء نتائج الأبحاث العلمية الميدانية ومستجدات الأدب التربوي ومعطياته. ويشمل التعرف على الواقع تحليل أداء كل من المعلمين والطلاب والمديرين والتعرف على البيئة المدرسية وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي وبالأسرة.

وبصفتنا مسؤولين عن تجويد التعليم يجب أن نعرف أو نطلع على:

نتائج الأبحاث المتعلقة بالتعلُّم.

نتائج الأبحاث المتعلقة بالتدريس.

نتائج الأبحاث المتعلقة بالدافعية.

نتائج الأبحاث المتعلقة بالقيادة التربوية.

نتائج الأبحاث المتعلقة بالنظام المدرسي .

نتائج الأبحاث المتعلقة بالتشارك بين الأسرة والمدرسة.

ماذا نريد؟

معرفة الوضع المأمول وتشمل هذه الدائرة معرفتنا بالوضع المأمول الذي نرغب الوصول إليه. ويتطلب ذلك رؤية تربوية مستقبلية محددة للمدرسة، وأهداف تربوية واقعية واضحة وقابلة للقياس. كما يتطلب أيضاً معرفة بما ينبغي عمله من برامج ونشاطات منهجية ولا منهجية.

وبصفتنا قائمين على تجويد التعليم فإننا نريد:

مستوى عال من التعلّم لجميع الطلاب.

بيئة تعليمية آمنة إيجابية سارة مشوقة للتعلم.

تعميم ثقافة العمل الجاد واستثمار فرص التعلم.

أن تكون المدرسة مركزاً للتعلُّم ليس للطلاب فقط بل للمعلمين وللمجتمع المحلي.

ماذا نعتقد؟

معرفة قيمنا وأخلاقنا ومعتقداتنا وتشمل هذه الدائرة التعرف على معتقداتنا ومبادئنا وقيمنا وأخلاقنا وتقاليدنا وعاداتنا الأسرية والاجتماعية. فنحن مجتمع عربي مسلم خصنا الله بحمل رسالة الإسلام العالمية التي هي رحمة للعالمين. وجعل بلادنا مهبطاً للوحي ومركزاً لهذه الرسالة. هذا من ناحية، وتشمل من ناحية أخرى أفكارنا وقناعتنا التربوية ورؤيتنا لما يجب أن تكون عليه الأمور من النواحي النفسية والتعليمية والتقنية.

وبصفتنا تربويين فإننا نعتقد أن:

الإنسان كائن متعلّم.

النجاح ناتج عن العمل الجاد والموهبة الإلهية معاً.

النجاح يولد النجاح.

المعلمين والكبار بصفة عامة يُؤَثِّرون على ثقة الأطفال بأنفسهم.

المدرسة تتحكم في شروط النجاح.

المدرسة يجب أن تنشر ثقافة الاحترام والتسامح.

المدرسة يجب أن تستجيب لحاجات المجتمع.

العمل قيمة وشرف.

ماذا نعمل؟

وتشمل هذه الدائرة معرفتنا بما يجب عمله وبكيفية العمل للإقلاع من الوضع الراهن والوصول إلى الوضع المأمول الذي حددته الرؤية التربوية المستقبلية.

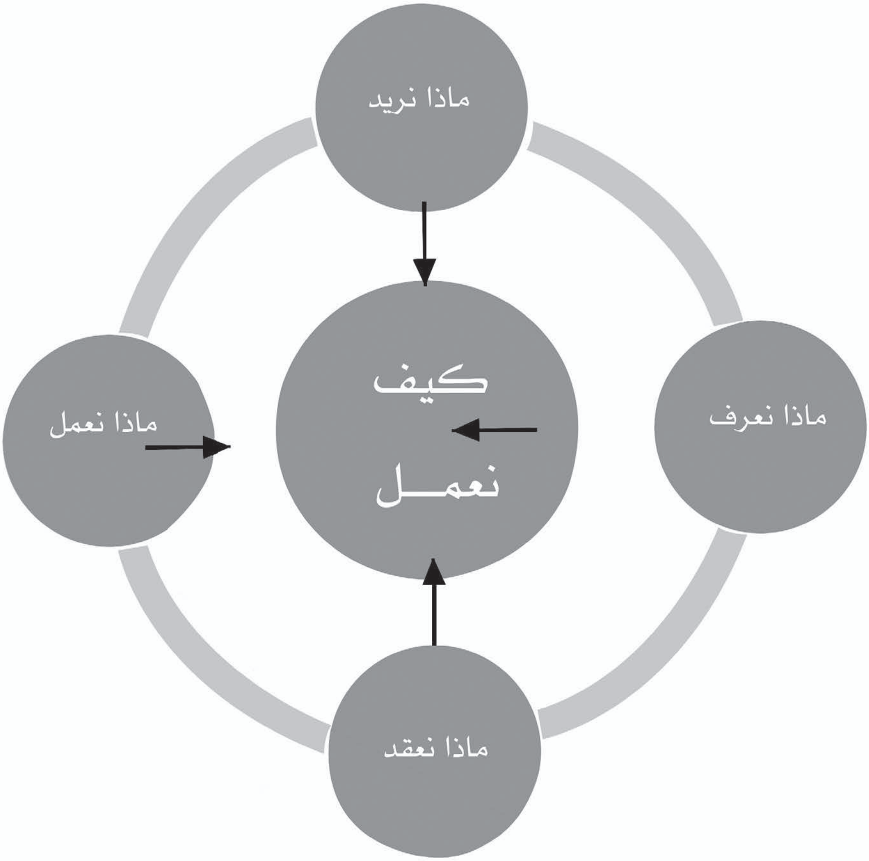
ويشمل ذلك أيضاً التنسيق والمواءمة بين الدوائر الثلاثة السابقة، وتنظيم التفاعل فيما بينها من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة. وبعبارة أخرى اقتراح طرق التنسيق بين ما نعرفه وما نعتقده وما نهدف إليه وجعل ذلك كله مسخراً لخدمة تعلم التلاميذ.

كيف نعمل؟

معرفة كيف نصل إلى الوضع المأمول **وكيف نعمل؟**

تشمل هذه الدائرة طرق وأساليب تنفيذ الأعمال، وأساليب التدريس مثل المحاضرة، التعلم التعاوني، التعلم التشاركي، العمل الفردي، العمل الثنائي، الواجبات البيتية، أسلوب المشروع. كمل تشمل تشكيل فرق العمل وتحديد واجباتها، وتشمل أيضا أساليب التقويم بأنواعها: التقويم التراكمي والتقويم البنائي والتقويم التشخيصي والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وأساليب التقويم البديلة.

وتشمل أيضاً معرفة التنسيق بين الدوائر الأربعة السابقة وتأثيراتها المتبادلة مع بعضها بعضاً.



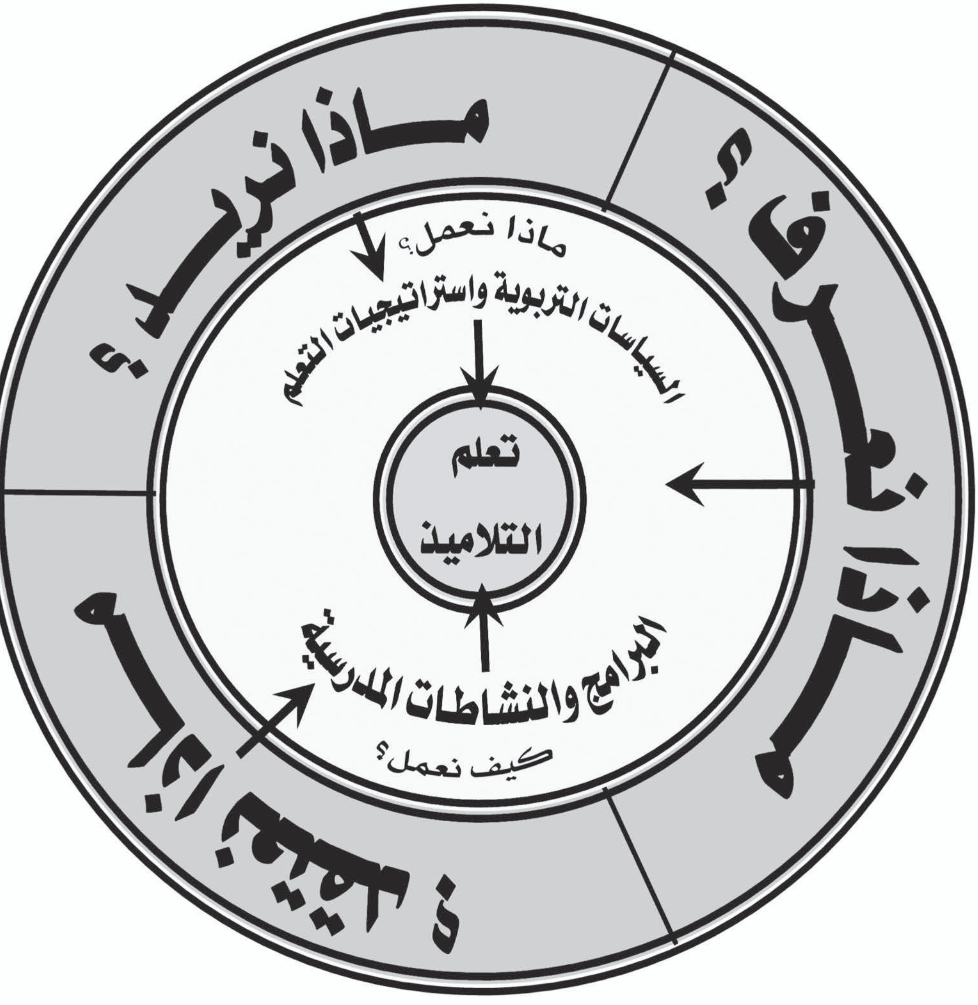
شكل (١) النموذج الخماسي للعمل على تجويد التعلم

إن أي مشروع للإصلاح المدرسي ينبغي أن يؤسس على القواعد الخمسة السابقة وهي: ماذا نريد؟ ماذا نعتقد؟ ماذا نعرف؟ ماذا نعمل؟ كيف نعمل؟ ولذلك فإن جميع سياسات المدرسة وجميع برامجها وأنظمتها يجب أن تبنى على هذا الأساس المتين ولذلك نؤكد على المبادئ التالية في مشروع تجويد التعليم وهي:

- الالتزام بالنموذج الخماسي للعمل شكل (١).
- وضع سياسات واضحة للمدرسة تشمل:

- النظام المدرسي.
- توظيف المكان والزمان والأشخاص لخدمة تعلم التلاميذ.
- نشر ثقافة التعلم المستمر.
- الواجبات المنزلية وأسس النجاح وتدريج الطلاب.
- الهيئة التدريسية وتنظيم شؤونها.
- النمو المهني لجميع العاملين في المدرسة.
- نظام لتقويم أداء المعلمين.
- التشارك مع الأسرة وأولياء الأمور.
- التعاون والتنسيق مع منظمات المجتمع المحلي لزيادة فاعلية العمل المدرسي.
- إقامة علاقة مع مؤسسات سوق العمل لخدمة عمليات التعلم ضمن المجتمع.
- وضع خطة لتنفيذ المناهج بطريقة تحقق الأهداف التربوية.
- وضع خطط للقياس والتقويم تركز على قياس نواتج التعلم وعملياته وليس استظهار المعلومات فقط.

- اعتماد العمل بروح الفريق.
- التخطيط للتدريس الفعال.



شكل (٢) إطار العمل في تجويد التعلم وتحسين أداء المدرسة

إطار العمل لتجويد التعلم والإصلاح المدرسي:

مما لاشك فيه أنه لا يمكن فصل عناصر العملية التعليمية التعلمية فصلاً تاماً؛ فهي عناصر متفاعلة ويكمل بعضها بعضاً. ففصلها على الصعيد النظري لا يعني فصلها على الصعيد العملي. كما لا يمكن فصل المدرسة عن محيطها ولا يمكن التقليل من أثر إدارات التعليم والإدارات المركزية على الإدارة المدرسية وعلى عمليات التعليم والتعلم فيها. ولذلك ينبغي النظر إلى تجويد التعليم ضمن إطار شامل يضم جميع عناصر العملية التعليمية من طلاب ومعلمين ومديرين ومشرفين وأولياء أمور ومناهج وتقنيات التعليم والبيئة التعليمية والجو النفسي والاجتماعي للمدرسة والسياسات التعليمية ونظام القيم والأخلاق السائد فيها، ونوعية النشاطات والبرامج المتنوعة التي تقدمها المدرسة لتحقيق ما تصبوا إليه من أهداف.

ولكن في جميع البرامج والمناشط ينبغي أن لا يغيب عن بال المسؤولين أن الهدف المركزي لجميع الفعاليات المدرسية هو رفع مستوى تعلم التلاميذ. وأن البرامج والسياسات المدرسية ما هي إلا وسائل وآليات لتحقيق الهدف المركزي وهو تعلم التلاميذ.

ينبغي أن يبنى رسم السياسات التعليمية والتربوية وتصميم النشاطات والبرامج التعليمية على:

١- معرفة للواقع المدرسي ومعرفة لمستجدات الأبحاث التربوية وأنماط التدريس الفعالة.

٢- وضوح في الأهداف التربوية والرؤية المستقبلية للمدرسة.

٣- قيم الأمة وأخلاقها وتراثها الحضاري.

كما ينبغي أن تسترشد السياسات التربوية والبرامج التعليمية بالنموذج الخماسي الذي ذكرناه آنفاً. وهو ماذا نعتقد؟ ماذا نعرف؟ ماذا نعمل؟ وماذا نريد؟ وكيف نعمل؟

ما هو العمل الذي ينبغي أن نباشر به لتجويد التعليم وما هو نظام الأولويات هل نبدأ من الصف الدراسي أم من الإدارة المدرسية أو من المعلمين أم من المنهج الدراسي أم من أساليب التدريس وأساليب التقويم أوغير ذلك؟ أم هل نبدأ بالسياسات التربوية ثم ننتقل إلى البرامج التعليمية ثم إلى المناهج؟ هنالك اجتهادات تربوية مختلفة في هذا السياق والمجال يضيق عن مناقشتها في هذه الدراسة ولكن مانريد قوله هنا أن الفعل يأتي بناءً على الفكر وإن الأعمال تولد في عقول الرجال أولاً . وإن تجويد التعليم يبدأ من توليد القناعات الفكرية عند العاملين في النظام التعليمي على جميع المستويات من مستوى الإدارة المركزية في وزارات التربية والتعليم إلى مستوى إدارات التعليم في المناطق إلى مستوى إدارات المدارس ثم إلى مستوى المعلمين وهو المستوى الأهم.

وإن توليد القناعات بتجويد التعليم يرتكز على ما ذكرناه في دائرة ماذا نريد؟ ودائرة ماذا نعتقد؟ ودائرة ماذا نعرف؟ وبعد ذلك ينطلق العمل في تجويد التعليم بناءً على ذلك. وبصرف النظر عن ترتيب الأولويات سواء بدأنا العمل في المناهج أم في سياسات التعليم أم في التعليم نفسه؛ فإن من يقوم بهذا العمل على مستوى المدرسة مجموعة من الأشخاص ابتداء من مدير المدرسة والطاقم الإداري لها، وانتهاءاً بالمعلمين والطلاب وأولياء الأمور. وإن هؤلاء الأشخاص لابد أن يلتزموا بمعايير للعمل الذي يقومون به.

وحيث أن موضوع دراستنا تجويد التعليم فمن المفترض أن تشمل المعايير جميع العناصر التي تشارك في عملية التعليم، أو تؤثر فيها. ويستدعي ذلك

وضع معايير لعمل المدير، وأخرى لعمل المشرفين، ولعمل المعلمين، وكذلك معايير للبيئة التعليمية، وللمناهج الدراسية، ولأساليب التقويم، وغير ذلك من العوامل المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم.

ولكن التعرف على الأداء يستدعي بناء أدوات لقياس الأداء. وإن بناء أدوات قياس الأداء لابد أن يستند إلى معايير الأداء بصرف النظر عن الشخص المعني. وبناءً عليه لابد من وضع معايير لأداء كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي والمعلم. وقد استعرضنا في الفصول السابقة نماذج من المعايير التربوية التي تعني بجودة التعليم في مجالات شتى من العمل المدرسي في عدد من دول العالم.

وحيث أن صياغة المعايير التربوية عمل جماعي يستدعي مشاركة قطاعات المجتمع المختلفة إضافة إلى الخبراء التربويين وغيرهم من الخبراء في الشؤون المختلفة وقد يستغرق العمل شهوراً وقد يحتاج إلى لجان متعددة الاختصاصات؛ مما يخرج عن إمكانات هذه الدراسة؛ فإنه ينبغي النظر إلى إطار العمل الذي نحن بصدده على أنه اقتراح مطروح للدراسة والنظر من أصحاب العلاقة والشأن. وبناءً عليه فإن هذه الدراسة ما هي إلا محاولة أولية للولوج في الموضوع، وإن المجال يحتاج إلى مزيد من الدراسات والبحوث. ويجب أن ينظر إلى نتائج هذه الدراسة باعتبارها مقترحات تقدم إلى وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي لتقوم بدراستها في ضوء واقعها التربوي وحاجاتها المجتمعية.

ولكنها- أي هذه الدراسة- في الوقت نفسه تعتبر منطلقاً جيداً للتطوير؛ فكل دولة يمكن أن تشكل اللجان من التربويين والخبراء لدراستها باعتبارها

ورقة عمل أولية وتقوم بتعديلها بالحذف أو الإضافة وإخراجها بالصيغة النهائية التي تلبي التطلعات التربوية والحاجات القائمة والمنتظرة للمجتمع المحلي في تلك الدولة، وكل مدير مدرسة يستطيع أن يستلهم منها أشياءً كثيرة تؤدي إلى تحسين الأداء التعليمي في مدرسته.

ولكن رغم ما قلناه سابقاً من اعتبار المعايير المقدمة في هذه الدراسة اقتراحاً أو ورقة عمل أولية خاضعة للنقاش والبحث؛ فإننا نعتقد أن هذه المعايير تحظى بدرجة جيدة من الموثوقية للأسباب التالية:

١- لدى إطلاعنا على المعايير التربوية في عدد لا بأس به من دول العالم وجدنا أن الاختلافات بين المعايير المعتمدة في تلك الدول لا تتعدى كونها اختلافاً شكلياً أحياناً في طريقة الصياغة أو التنظيم أو التقديم أو التأخير. فهناك عامل مشترك أعظم-إن صح التعبير- بين المعايير التربوية عند معظم الدول التي اطلعنا عليها. وقد استفدنا من هذا العامل المشترك بين معظم الدول وضمناه في صياغتنا للمعايير، اعتقاداً منا بوحدة الجنس البشري ووجود عوامل مشتركة في القضايا الهامة بين مختلف الشعوب.

٢- وظفنا الخبرة الطويلة لنا ولعدد من زملائنا في دراسة المعايير وتحليلها في ضوء السياقات التربوية التي وُلِدَت فيها، وقارنا بين السياقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لتلك الدول وبين السياقات الاجتماعية والثقافة والاقتصادية لدول وطننا العربي، وقمنا بقدر جهدنا بمراعاة الاختلافات بين السياقات في عملية صياغة المعايير.

٣- هنالك قواعد عامة في العمل التربوي لا تختلف من مجتمع إلى آخر

مثل تنمية القدرة على الاستفسار أو تنمية مهارات التفكير أو الاعتراف بجهود الآخرين أو النجاح يؤدي إلى النجاح. وقد استفدنا من هذه القواعد العامة وضمناها في المعايير لأنها ذات طابع عالمي لا تختص بمجتمع دون آخر.

٤- لقد عرضنا هذه المعايير على عدد من الخبراء المحليين ممن لهم خبرة طويلة في التعليم في الدول العربية وقاموا بتحكيمها مما أكسبها قدراً من المصداقية يجعلها موثوقة بدرجة جيدة.

وحيث أن التعلم يحدث عادة داخل الغرف الصفية وداخل المدرسة وخارجها. فإن تقويم التعليم يستدعي وضع معايير للتعلم الصفي ومعايير للتعلم داخل المدرسة ومعايير للتعلم خارجها لكي تستند إليها عملية التقويم. وتمشياً مع أهداف الدراسة سوف نبدأ بالمعايير اللازمة لمدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً ومشرفاً مقيماً في المدرسة.

مدير المدرسة بصفته قائداً تربوياً

إن فكرة اعتبار مدير المدرسة قائداً تربوياً ليست فكرة جديدة. وإن مراجعة أدب المجال تبين لنا أن فكرة المدير القائد طرحت منذ الستينات في القرن الماضي. فما الجديد في الموضوع؟! هناك عاملان ظهرا حديثاً في المجال التربوي:

العامل الأول: التركيز على جودة التعليم أكثر من أي وقت مضى.

العامل الثاني: بروز نظرية المعايير واعتمادها أساساً للعمل في التحسين المدرسي الذي يؤدي إلى تحسين جودة التعليم. ولذلك فإن مدير المدرسة بصفته قائداً تربوياً مطالب بإعادة التفكير في عمله من هذا المنطلق.

ويشير الأدب التربوي إلى أن دور مدير المدرسة يعد دوراً أساسياً لنجاح

الإصلاح المدرسي بحيث جعله رئيس الجمعية الوطنية لمدراء المدارس الابتدائية في أمريكا، حجر الزاوية في الإصلاح المدرسي، حيث يقول: إنه لا يمكن الحصول على مدرسة من الدرجة الأولى دون وجود مدير من الدرجة الأولى (Ferrandino، 2005) فإن أي عمل يقوم به مدير المدرسة ينبغي أن يهدف إلى تحسين تعلم الطلاب وتحسين تعلم المعلمين والعاملين في المدرسة بصفة عامة.

إن اعتماد نظرية المعايير كوسيلة للتجويد أو التحسين المدرسي يستدعي إعادة النظر في أدوار العاملين في النظام المدرسي بصفة عامة ومدير المدرسة بصفة خاصة. وبدون هذا التفكير الجديد في كيفية إدارة الشئون المدرسية وكيفية إدارة الأعمال اليومية في المدرسة فإننا سنرى تغييرات كثيرة في النظام التعليمي على الورق فقط ولكن التغيير على أرض الواقع سيكون تخيلاً.

معايير القائد التربوي

لقد استعرضنا سابقاً المعايير المعتمدة لمدير المدرسة بصفته قائداً تربوياً في عدد من دول العالم.

فيما يلي عدد من المعايير التي ينبغي أن تتوفر في المدير أو الإداري الذي يمارس دوره بصفته قائداً تربوياً. ويمكن إجمال هذه المعايير في المعايير الستة التالية التي اكتسبت صفة عالمية حيث أنها تشكل القاسم المشترك الأعظم لغالبية المعايير المعتمدة لمدير المدرسة بصفته قائداً تربوياً في كثير من دول العالم. ويتكون كل معيار من ثلاث مكونات رئيسية هي:

المكون المعرفي، المكون التنظيمي، والمكون الأدائي. ويتضمن كل واحد من هذه المكونات عدداً من الممارسات الإجرائية والسلوكيات اليومية التي تعتبر مؤشرات على تطبيق ذلك الجانب من المعيار. وسنورد فيما يلي تفصيلاً لهذه المكونات لكل معيار من المعايير الستة المشار إليها آنفاً:

المعيار الأول:

يسعى القائد التربوي لرفع مستوى تعلم التلاميذ من خلال تسهيل النمو والترابط والتطبيق والإشراف ضمن رؤية تربوية للتعلم مشتركة مع المجتمع المدرسي ومؤيدة منه.

ويتم تحقيق هذا المعيار من خلال ثلاث عوامل أو مكونات وهي:

أ) المعرفة:

- يتميز القائد التربوية بمعرفة وفهم في:
- الأهداف التعليمية في مجتمع تعددي.
- مبادئ بناء الخطط الاستراتيجية وتنفيذها.
- نظرية النظم.
- مصادر المعلومات، وجمع البيانات. واستراتيجيات تحليل البيانات.
- التواصل الفعال.
- مهارات التفاوض وبناء الإجماع الفعال.

ب) التنظيم والالتزام:

- يعتقد القائد التربوية بالقيم التالية ويلتزم بـ:
- التعلم للجميع.
- رؤية مدرسية ذات معايير تعلمية عالية.
- الاستمرار في التحسين المدرسي.

- شمولية أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم.
- التأكد من أن التلاميذ يحصلون على المعرفة والمهارات والقيم التي يحتاجونها ليكونوا أفراداً ناجحين في المجتمع.
- الرغبة في مراجعة الاعتقادات والممارسات والافتراضات الشخصية وتمحيصها.
- العمل على تحقيق مستويات عليا من الأداء الشخصي أو المؤسسي.

ج) الأداء / الممارسات:

- يسهل القائد التربوي العمليات ويباشر في تنفيذ النشاطات للتأكد من أن:
- رسالة المدرسة ورؤيتها قد وصلت إلى الهيئة التدريسية والطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع المحلي على نحو واضح.
- رسالة المدرسة ورؤيتها انتقلت إلى المعنيين باستخدام الرموز والاحتفالات والقصص والمسرحيات وغيرها من النشاطات.
- الاعتقادات المحورية للرؤية المدرسية قد وضعت في نماذج لجميع المسؤولين.
- المعلمين قد استوعبوا الرسالة والرؤية المدرسية.
- إسهامات أعضاء المجتمع المدرسي المحلي في تحقيق الرؤية المدرسية قد اعترف بها واحتفل بها.
- التقدم في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها قد وصل إلى جميع من لهم مصلحة، (المعلمين والمشرفين وأولياء أمور الطلاب) .

- المجتمع المدرسي منشغل في جهود تحسين المدرسة.
- الرؤية المدرسية تشكل البرامج والخطط والممارسات التعليمية.
- خطة التنفيذ بنيت على أهداف واستراتيجيات واضحة تهدف إلى تحقيق الرؤية المدرسية.
- بيانات التقويم المتعلقة بتعلم التلاميذ استخدمت لتطوير الرؤية المدرسية وأهدافها، وتحسين الممارسات التعلمية وأساليب التقويم.
- البيانات السكانية المرتبطة بالتلاميذ وعائلاتهم استخدمت لتطوير الرؤية المدرسية وأهدافها.
- العوائق التي تحول دون تحقيق الرؤية المدرسة. قد حددت وعرفت.
- المواد اللازمة لتحقيق وتنفيذ رسالة المدرسة وأهدافها. قد تم الحصول عليها.
- استخدام الموارد الموجودة للمساعدة في تحقيق أهداف المدرسة ورؤيتها.
- الرؤية المدرسية وخطط التنفيذ ورسالة المدرسة تراجع وتقوم وتضبط باستمرار.

المعيار الثاني:

يسعى القائد التربوي إلى رفع مستوى نمو التلاميذ بوساطة تأييد، وتنمية، واستدامة ثقافة الحوار في المدرسة والبرامج التعليمية الموصلة إلى تعلم التلاميذ ونمو الهيئة التدريسية المهني.

ولتحقيق هذا المعيار ينبغي أن يكون لدى القائد التربوي العوامل الثلاثة الأساسية لهذا المعيار وهي المعرفة والتنظيم والأداء.

أ) المعرفة:

- ينبغي أن يكون لدى القائد التربوي معرفة وفهم في:
- نمو التلاميذ وتطورهم.
- نظريات التعلم التطبيقية.
- نظريات الدافعية التطبيقية.
- تصميم المنهج وتنفيذه وتقويمه وتعديله.
- مبادئ التعلم الفعال.
- استراتيجيات القياس والتقويم.
- التعددية ومعانيها ومتطلباتها في البرامج التربوية.
- تعلم الكبار ونماذج التطور المهني.
- عملية التغير في الأنظمة والمؤسسات والأفراد.
- دور تقنيات التعليم في رفع مستوى تعلم التلاميذ والنمو المهني للمعلمين.
- ثقافة المدرسة.

ب) التنظيم والالتزام:

- يعتقد القائد التربوية بالقيم ويلتزم بـ:
- تعلم التلاميذ باعتباره الهدف الأساسي للمدرسة.

- افتراض أن جميع التلاميذ قادرون على التعلم.
- تعدد طرق التعلم للتلاميذ.
- التعلم المستمر مدى الحياة له وللآخرين.
- النمو المهني باعتباره مكون أساسي لتحسين المدرسة.
- احترام التعددية للمجتمع المدرسي.
- بيئة تعليمية آمنة وغنية بالمواد والتجهيزات والمحفزات.
- إعداد التلاميذ ليصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع.

ج) الأداء:

- يسهل القائد التربوي العمليات ويشترك في النشاطات التي تؤكد على:
- معاملة جميع الأفراد بالعدل والاحترام والكرامة.
- تركيز التنمية المهنية على تعلم التلاميذ المنسجمة مع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.
- شعور الطلاب والهيئة التدريسية بقيمتهم وأهميتهم.
- الاعتراف بانجازات ومسؤوليات كل فرد في المدرسة.
- تحديد عوائق تعلم التلاميذ وتوضيحها ومعالجتها.
- أخذ التعددية بعين الاعتبار في تطوير خبرات التعلم.
- تشجيع التعلم مدى الحياة.
- وجود ثقافة ذات توقعات عالية للطلاب والهيئة التدريسية وللشخص نفسه.

- استخدام التقنيات في التعلم والتعليم.
- الاعتراف بإنجازات الطلاب والهيئة التعليمية ومكافأتها.
- توفير فرص متعددة للتعلم لجميع التلاميذ.
- تنظم المدرسة وتعبأ من أجل النجاح، وتحشد جميع الجهود من أجل النجاح.
- تصميم البرامج المنهجية وغير المنهجية وتنفيذها وتقويمها وتعديلها.
- بناء قرارات المنهج على نتائج البحوث وخبرات المعلمين وتوصيات الخبراء ونتائج التقويم.
- تقويم ثقافة المدرسة ومناخها وبيئتها بناء على أسس منظمة.
- استخدام مصادر متعددة للمعلومات عند اتخاذ القرارات.
- استخدام أساليب وآليات متعددة عند اتخاذ القرارات.
- استخدام مصادر متعددة للمعلومات من قبل الطلاب والهيئة التدريسية بشأن قياس الأداء.
- استخدام نماذج متنوعة للإشراف والتقويم.
- بناء برامج شخصية لتلبية حاجات التلاميذ وعائلاتهم.

المعيار الثالث:

يسعى القائد التربوي إلى رفع مستوى تعلم جميع التلاميذ من خلال توفير إدارة للمؤسسة وللعمليات والموارد والتنظيم فيها من أجل توفير بيئة تعلمية آمنة ونشطة ومؤثرة وكفوءة وإبداعية.

أ) المعرفة :

- يمتلك القائد التربوي المعرفة والفهم لـ:
- نظريات ونماذج المؤسسات ومبادئ تطويرها.
- تصرفات إجرائية على مستوى المدرسة والمنطقة.
- المبادئ والقضايا المتعلقة بأمن المدرسة وسلامتها.
- إدارة الموارد البشرية وتنميتها.
- المبادئ والقضايا المرتبطة بالإدارة المالية المدرسية.
- المبادئ والقضايا المرتبطة بمرافق المدرسة وساحاتها.
- القضايا القانونية المؤثرة على عمليات المدرسة.
- التقنيات المعاصرة التي تساعد في أداء الوظائف الإدارية للمدرسة.

ب) التنظيم:

- يؤمن القائد التربوي بالقيم ويلتزم بـ:
- اتخاذ قرارات إدارية لتحسين التعليم والتعلم.
- يتحمل المجازفة لتحسين المدرسة.
- يمنح الثقة للأشخاص ولأحكامهم.
- تحمل المسؤولية.
- بمعايير نوعية عالية وتوقعات عالية وأداء عال.
- إشراك الهيئة التدريسية والمسؤولين في المدرسة في العمليات الإدارية واتخاذ القرارات.

- توفير بيئة آمنة وتساعد على الإبداع.

ج) الأداء والممارسات:

- يسهل القائد التربوي إجراء العمليات ويشارك في النشاطات للتأكد من:
- استخدام المعرفة بعمليات التعلم والتعليم وتنمية التلاميذ في صناعة القرارات.
- تصميم وإدارة السلوكات الإجرائية بزيادة فرص النجاح لعمليات التعلم.
- دراسة الاتجاهات الحديثة وتطبيق المناسب منها.
- وضع الخطط الإجرائية في مكانها المناسب من أجل تحقيق أهداف المدرسة ورؤيتها.
- الإدارة الفعالية لعمليات الشراء والبيع والتعهدات ذات العلاقة.
- عمل الأنظمة المساعدة والتجهيزات المدرسية على نحو فعال وآمن ومؤثر وكفوء.
- إدارة الوقت بحيث يحقق أهداف المؤسسة.
- تحديد الفرص والمشكلات الضمنية.
- حل المشكلات في الزمن المناسب.
- حشد جميع الطاقات البشرية والمالية والموارد لتحقيق الأهداف المدرسية.

- أن المدرسة تعمل على نحو منظم لدعم التحسن المستمر.
- أن أنظمة المؤسسة تراقب وتعدل خطط التحسن المستمر.
- أن الهيئة التدريسية تعمل باستمرار في صناعة القرارات التي تحسن العمل المدرسي.
- تقاسم المسؤولية والمساءلة.
- استخدام مهارات حل المشكلات على نحو فعال.
- استخدام مهارات فض المنازعات على نحو فعال.
- استخدام مهارات العمل الجماعي والتوفيق والإجماع على نحو فعال.
- استخدام مهارات الاتصال استخداماً جيداً.
- توفير بيئة مدرسية آمنة ونظيفة والمحافظة على استمراريتها.
- أن المهام المناطة بالطواقم البشرية تساعد في تحقيق أهداف المدرسة.
- المحافظة على السرية والخصوصية لسجلات المدرسية.

المعيار الرابع:

يسعى القائد التربوي إلى رفع مستوى تعلم التلاميذ عن طريق التعاون والتشاور مع الأسر والمجتمع المحلي استجابة للتعددية الاجتماعية في مستوى الحاجات والاهتمامات، وعن طريق تحريك الموارد الاجتماعية والاستفادة منها.

أ) المعرفة:

- يمتلك القائد التربوي معرفة وفهماً بـ:
- القضايا والاتجاهات الطارئة التي تؤثر ضمنياً على مجتمع المدرسة.
- حالات وآليات المجتمع المدرسي المتعددة.
- موارد المجتمع.
- العلاقات الاجتماعية واستراتجيات التسويق وعملياته.
- النماذج الناجحة للمدرسة والأسرة والمجتمع والحكومة في المشاركات التربوية.

ب) التنظيم:

- يؤمن القائد التربوي بالقيم ويلتزم بـ:
- اعتبار المدرسة جزءاً أساسياً من المجتمع الكبير ويتكامل عملها مع الأجزاء الأخرى.
- التواصل والتشارك مع الأسرة.
- إشراك الأسرة وذوي العلاقة من المعلمين والإداريين في اتخاذ القرارات.
- افتراض أن التعددية تثري عمل المدرسة.
- الأسرة مشاركة في تعليم أبنائها.
- الافتراض القائل بأن الأسرة هي أفضل من يهتم بأبنائها.
- الحاجة إلى تسخير طاقات الأسرة والمجتمع لتحمل مسؤولية تعليم الطلاب.

- توعية المجتمع ووضعه في الصورة الحقيقية لأعمال المدرسة.

ج) الأداء والممارسات:

- يسهل القائد التربوي العمليات ويشارك في النشاطات التي تؤكد على:
- الرؤية البعيدة، والمشاركة الفاعلة، ويعطي التواصل مع المجتمع الواسع الأولية.
- بناء العلاقات مع قادة المجتمع وتنميتها.
- الاستخدام المنظم للمعلومات المتوفرة عن الأسرة، واهتمامات المجتمع وتوقعاته.
- الاتصال مع مؤسسات الأعمال الخاصة، والديانات، والسياسيين، والجمعيات الخيرية ومؤسسات الخدمة الاجتماعية.
- منح الثقة للأفراد والمجموعات ذات القيم والآراء المتضاربة.
- الخدمة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع.
- توفير الموارد الاجتماعية لخدمة المدرسة في تحقيق أهدافها.
- بناء علاقات مشاركة مع مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الاجتماعية لمساندة البرامج.
- إدماج خدمات الأسرة والشباب مع البرامج المدرسية.
- التعامل العادل على قدم المساواة مع الهيئة التدريسية والإداريين في المدرسة.

- الاعتراف بالتنوع والتعددية واحترامها.
- بناء العلاقة مع وسائل الإعلام والمحافظة على استمراريتها.
- إنشاء برنامج شامل للعلاقات الاجتماعية.
- استعمال الموارد العامة بحكمة وعلى نحو مناسب ومنظم.
- بناء علاقات تشاركية نموذجية مع المجتمع ليقتدي بها المعلمون.
- توفير فرص للهيئة التدريسية لتنمية المهارات التشاركية.

المعيار الخامس:

يسعى القائد التربوي إلى تحسين مستوى تعلم التلاميذ عن طريق التعامل الأخلاقي المتكامل العادل.

أ) المعرفة:

- يمتلك القائد التربوية معرفة وفهماً في:
- غاية التربية والتعلم ودور القيادة في المجتمع الحديث.
- أطر العمل الأخلاقية والتوقعات وأثرها على التعلم.
- قيم المجتمع المدرسي المتنوع.
- فلسفة التربية وتاريخها.
- مجموعة المبادئ المهنية للأخلاق (أخلاقيات مهنة التعليم) أو آداب مهنة التدريس.

ب) التنظيم:

يعتقد القائد التربوي بالقيم ويلتزم بـ:

- المثل العليا.
- قائمة حقوق المواطن (الإنسان).
- حق كل طالب في التعليم المجاني النوعي.
- إدماج المبادئ الأخلاقية في عملية اتخاذ القرارات.
- إخضاع الرغبات الشخصية للمصلحة العامة للمدرسة.
- قبول التبعات المترتبة على المحافظة على القيم في الأعمال.
- استخدام نفوذ مكتبه استخداماً بناءً ومنتجاً لخدمة الطلاب وعائلاتهم.
- بناء مجتمع مدرسي متكامل.

ج) الأداء/ الممارسات:

- يختبر القيم الشخصية والمهنية.
- يظهر سلوكاً وأخلاقيات وآداب المهنة شخصياً.
- يظهر القيم والاعتقادات والاتجاهات التي تلهم الآخرين مستويات عليا للأداء.
- يكون قدوة مثلي لزملائه (أسوة حسنة).
- يتحمل مسؤولية أعمال المدرسة.
- يدرس أثر الممارسات الإدارية على الآخرين.
- يستخدم نفوذه الإداري لتحسين العملية التعلمية وليس لتحقيق أغراض شخصية.

- يعامل الناس بالعدل والمساواة والاحترام ويحفظ كرامتهم.
- يحمي حقوق التلاميذ والهيئة التدريسية ويحافظ على سريتها.
- يظهر احترامه وحساسيته للتعددية في المجتمع المدرسي.
- يعترف بالسلطات الشرعية للآخرين ويحترمها.
- يأخذ القيم الناتجة عن تعددية المجتمع المدرسي بعين الاعتبار.
- يتوقع من الآخرين في المجتمع المدرسي أن يظهروا السلوكات الأخلاقية ويمارسونها في تعاملاتهم.
- يفتح المدرسة على المجتمع.
- يفي بالتزاماته وتعهداته المشروعة.
- يطبق القوانين والأنظمة تطبيقاً عادلاً وحكيماً.

المعيار السادس:

يسعى القائد التربوية إلى رفع مستوى تعلم التلاميذ بواسطة فهم السياقات الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والقانونية والاستجابة لها والتأثير فيها.

أ) المعرفة:

- يمتلك القائد التربوي معرفة وفهماً بـ:
- فهم مبادئ المسؤولين الحكوميين التي تشكل خلفية النظام المدرسي.
- الدور الذي تمارسه التربية في تنمية المجتمع الاقتصادي المنتج وتجديده.

- القانون وعلاقته بالتربية والنظام المدرسي.
- الأنظمة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والعمليات التي تؤثر على المدرسة.
- نماذج واستراتيجيات التعبير وقرارات المنازعات وتطبيقاتها الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية وأثرها على المدرسة.
- القوى العالمية التي تؤثر على التعليم والتعلم.
- أهمية التنوع والعدالة في المجتمع الديموقراطي.

ب) التنظيم:

يؤمن القائد التربوي بالقيم ويشارك في نشاطات تؤكد على:

- التربية باعتبارها مفتاحاً للفرص وللحراك الاجتماعي.
- الاعتراف بعدد من الأفكار والقيم والثقافات.
- أهمية الحوار المستمر مع الجهات الأخرى صاحبة القرار التي يكون لقراراتها أثر على المتعلم.
- المشاركة الفاعلة في سياقات صنع السياسات التربوية خدمة للتربية والتعليم.
- استخدام الأنظمة القانونية لحماية حقوق الطلاب وتحسين الفرص أمامهم.

ج) الأداء:

يسهل القائد التربوي العمليات ويشارك في النشاطات التي تؤكد على:

- تأثر البيئة التي تعمل فيها المدرسة بالطلاب وأولياء أمورهم.
- حدوث التواصل داخل المجتمع المدرسي فيما يختص بالاتجاهات والميول والقضايا والتغييرات الضمنية في البيئة المدرسية.
- وجود حوار مستمر مع ممثلين المجموعات المختلفة في المجتمع.
- أن يعمل المجتمع المدرسي ضمن إطار القوانين والتعليمات والتنظيمات الرسمية للدولة.
- صياغة السياسات العامة للمدرسة لتوفير تعليمٍ نوعيٍ للتلاميذ.
- فتح خطوط الاتصال مع أصحاب القرار خارج المجتمع المدرسي.

معايير التعلم خارج المدرسة

تؤكد الدراسات الحديثة في المجال التربوي على ضرورة انفتاح المدرسة على المجتمع، وضرورة قيام مشاركة فعلية بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي. فلم تعد المدرسة المؤثر الوحيد في عملية التعليم، بل إن مؤسسات المجتمع الإعلامية والانفتاح الإعلامي والثقافي وثورة الاتصالات أوجدت شركاء كثر للمدرسة في العملية التعليمية. فلابد والحالة هذه من التنسيق والتعاون بين المدرسة والمجتمع بمؤسساته المختلفة وفيما يلي بعض المعايير التي تنظم هذا التعاون:

المعيار الأول: التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي:

المؤشرات:

- تتواصل المدرسة بنجاح مع أسر الطلاب.
- تتواصل المدرسة بنجاح مع خبراء تربويين في المجتمع المحلي.

- تتواصل المدرسة بنجاح مع مؤسسات السوق الصناعية والتجارية والزراعية.
- جميع أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة يشاركون بفاعلية في عملية الاتصال مع الجهات المختلفة في المجتمع المحلي.

المعيار الثاني: التشارك والتعاون مع الجمهور والقطاع الخاص:

المؤشرات:

- تشارك المدرسة في المناسبات الاجتماعية.
- تتعاون المدرسة مع مؤسسات القطاع الخاص في تنمية تعلم الطلاب.
- يشارك رجالات المجتمع ورجال الأعمال في النشاطات المدرسية.
- يشارك أولياء أمور الطلاب في تحسين مستوى تعلم الطلاب.

المعيار الثالث: التشارك مع سوق العمل:

المؤشرات:

- توفر المدرسة فرصاً للمعلمين والطلاب للاستفادة من قطاع سوق العمل.
- تطور المدرسة برنامجاً منظماً ومكثفاً للتعاون مع مؤسسات الإنتاج في سوق العمل للمساعدة في نمو تعلم التلاميذ والنمو المهني للمعلمين.

المعيار الرابع: التعاون مع الجامعات:

المؤشرات:

- تكوّن المدرسة ارتباطات مع الجامعات المحلية لتبادل الخبرات.

- تبادر المدرسة لبناء نظام للتعاون مع الجامعات المحلية في مجال النمو المهني والإنتاج بما فيه مصلحة الجهتين.
- تتعاون المدرسة مع باحثين من الجامعات لإيجاد حلول للمشكلات التعليمية الطارئة.

المعيار الخامس: انفتاح المدرسة على المجتمع:

المؤشرات:

- تفسح المدرسة المجال لاستفادة المجتمع المحلي من مرافق المدرسة وتجهيزاتها خارج أوقات الدوام.
- تعلن المدرسة عن برامج منظمة لاستفادة الجمهور من المرافق والتجهيزات المدرسية.
- تنظم المدرسة سجلات للنشاطات الخارجية تحت إشراف مسؤولين من المدرسة وفق تعليمات وإجراءات محددة.
- تقوم المدرسة بإجراء عروض للمجتمع المحلي عن نشاطاتها وبرامجها وتوزع نشرات إعلامية بذلك.
- تحتفظ المدرسة بسجلات للزائر من المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والخبراء ورجال الأعمال.
- تحتفظ المدرسة بسجلات لمشاركات طلابها ومعلميها في مؤسسات المجتمع المحلي والمناسبات الاجتماعية.

المعيار السادس: يشرك المدير أعضاء من المجتمع المحلي والمؤسسات المحلية في القضايا المدرسية التي تؤثر عليهم.

المؤشرات:

- يطور إجراءات وعلاقات من أجل العمل مع المجتمع المحلي والمجموعات المؤثرة بطريقة مناسبة.
- عند تطوير البرامج المدرسية، يأخذ المدير بعين الاعتبار حاجات واهتمامات المجموعات داخل المدرسة وخارجها.
- يشرك المدير أصحاب المصالح من المجتمع المحلي في عملية اتخاذ القرارات.

المعيار السابع: يشرح المدير رؤية المدرسة ورسالتها وأولوياتها للمجتمع المحلي ووسائل الإعلام ويحشد الدعم لبرامج المنطقة والبرامج المدرسية.

المؤشرات:

- يحافظ على التواصل الفعال مع المجتمع المحلي.
- ينمي العلاقات الإيجابية مع الجمهور.
- يستخدم الميديا ويستجيب لها بسرعة.

المعيار الثامن: إعلان التقدم في تعلم الطلاب.

المؤشرات:

- إخبار جميع الطلاب بمدى تقدمهم في التعلم.
- إخبار عائلات الطلاب بمدى تقدم أبنائهم.
- القيام بمبادرات لاستمرارية التواصل مع العائلات والمجتمع المحلي.
- إشـراك عائلات الطلاب في عملية تقويم التعلم باعتبارهم شركاء مع المدرسة في ذلك.

المعيار التاسع: العمل مع العائلات والمجتمع لتحسين الممارسات المهنية

المؤشرات:

- يقدر المجتمع المحلي ويحترم دوره ودور العائلة في تعلم الطلاب.
- تحسـين وتعميـق فهمه لثقافـة المجتمـع ولأسـرة الطـلاب وخلفياتها الثقافية.
- يدعم التعاون بين المدرسة والمجتمع وعائلات الطلاب.
- يستفيد من موجودات البيئة المحلية المحيطة لتوسيع تعلم الطلاب.
- يخطط لنشاطات مشتركة بين المدرسة والمجتمع وعائلات الطلاب.
- يوفر الفرص لتفاعل أسـرة الطالب مع المدرسـة ومشاركتها في التعليم الصفي.
- يرسل البرنامج التعليمي لجميع العائلات.

معايير المعلم

لقد اطلعنا في الفصول السابقة على معايير المعلم المهنية والتكنولوجية في عدد من دول العالم كما اطلعنا على معايير للمعلم المبتدئ والمعلم المتميز في بعض الدول. وسوف نورد فيما يلي معايير المعلم المهنية المقترحة للمعلمين في الدول العربية بصفة عامة دون تمييز بين معلم جديد أو قديم؛ لأن غرضنا من ذلك استخدامها قاعدة لبناء أداة لقياس أداء المعلمين من جهة، واستخدامها من جهة ثانية قاعدة لبناء برامج النمو المهني للمعلمين على اختلاف مستوياتهم.

المعيار الأول: تصميم وتخطيط التدريس

يصمم المعلم ويخطط للتدريس الذي ينمي قدرات التلاميذ على حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وتحمل المسؤولية، وتطبيق الأفكار العلمية.

المؤشرات:

- يركز في تخطيط تدريسه على تحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم وأهداف المادة الخاصة.
- ينمي قدرات التلاميذ على تطبيق المعرفة النظرية والمهارات وعمليات التفكير.
- يكامل بين المهارات وعمليات التفكير والمحتوى المعرفي عبر الحقول المعرفية المختلفة.
- يقترح خبرات تعلمية تتحدى الطلاب وتثير دافعيتهم وتجعلهم يندمجون في العمل.
- يقترح خبرات تعلمية مناسبة لمرحلة تطور التلاميذ.

- يصف خبرات على عدة مستويات من التعقيد لوضع التلاميذ في مستويات متنوعة من الأداء.
- يستخدم استراتيجيات تدمج التنوع الثقافي والاجتماعي في التخطيط للتدريس.
- يؤسس بيئة مادية تعليمية صفية تساعد على التعليم والتعلم.
- يُضَمّن خبرات تعليمية تنمي مستويات التفكير المختلفة.
- يُضَمّن خبرات تعليمية لتحقيق أهداف المنهج.
- يُضَمّن خبرات تعليمية تستخدم التكنولوجيا لتحسين التعلم.
- يُضَمّن خبرات تعليمية تستخدم استراتيجيات تقويم متنوعة.
- يُضَمّن خبرات تعليمية تبنى على المعلومات والخبرات السابقة للطلاب.

المعيار الثاني: إيجاد مناخ مشجع للتعليم والمحافظة عليه.

يوجد المعلم مناخاً للتعلم يدعم تطور قدرات الطلاب لاستخدام مهارات الاتصال والعمل بروح الفريق ومهارات حل المشكلات، والتكامل بين الحقول المعرفية.

المؤشرات:

- يؤسس معايير للاحترام المتبادل ويحافظ عليها في البيئة التعليمية.
- يمارس إدارة صفية إيجابية وفاعلة.
- يظهر حساسية فائقة للاختلافات الثقافية والاجتماعية والمعرفية ويعتني بها.

- ينظم المواد التعليمية والتجهيزات لتكوين بيئة مادية غنية تحفز على التعلم.
- يشجع الطلاب على إظهار الالتزام بالنظام والانضباط واحترام الذات واحترام الآخرين.
- يشجع على الاستفسار ويثير الدافعية إليه على مستوى الأفراد والجماعات.
- يشجع على الإنتاجية والتعاون ويسهل الوصول إليه.
- يشجع على تحمل المسؤولية نحو الذات ونحو الآخرين.
- يستخدم استراتيجيات تدعم الانضباط الداخلي والتحكم في الذات.
- يطبق الأخلاق المهنية في الممارسات اليومية.
- يشجع التفاعل الصفي ويكوّن بيئة إبداعية محفزة للتعلم.

المعيار الثالث: تنفيذ التدريس وإدارته

ينفذ المعلم التدريس ويديره لتطوير قدرات الطلاب على تحقيق الأهداف التربوية للمنهج والأهداف العامة التي أقرتها وزارة التربية والتعليم.

المؤشرات:

- ينفذ بطريقة فاعلة خطة الدرس التي سبق تصميمها وإعدادها.
- يربط بين الدرس الجديد ومعلومات الطفل السابقة وخلفيته الثقافية والأسرية.
- يوضح للطلاب المعايير المحدودة وتوقعاته للتعلم .

- يستخدم استراتيجيات تعليمية وتعلمية مناسبة لمستويات الطلاب العقلية والعلمية .
- يستخدم اللغة الواضحة المناسبة للتواصل مع الطلاب سواء كانت اللغة شفوية أو تحريرية .
- يشجع التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والاستفسار العلمي.
- يربط بين محتوى الدرس والحياة العملية حيثما كان مناسباً .
- يستخدم التكنولوجيا والمواد التعليمية بفاعلية وإبداعية .
- يشجع الطلاب على التعبير عن أنفسهم وشرح البدائل المختلفة والتتابعات التي تبنى عليها .
- يستخدم استراتيجيات الاستفسار المناسبة لتنمية مهارات التفكير العليا .
- يجسد الأفكار وعمليات التفكير والمهارات لتسهيل تعلمها .
- يوفر الفرص للطلاب لكي يطبقوا ويمارسوا ما تعلموه .
- يربط التعلم بالتطلعات المستقبلية للطلاب .
- يناقش الموضوع من وجهات نظر مختلفة ليدمج بين المعرفة في الحقول العلمية المختلفة .
- يضمن استراتيجيات لتلبية الحاجات المختلفة للمتعلمين وتحترم التعددية الثقافية .

المعيار الرابع : تقويم التعلم .

يقوِّم المعلم تعلم الطلاب ويعلن نتائج التقويم للطلاب وأولياء أمورهم وبقية أصحاب المصالح في المدرسة مع احترام قدرات الطلاب من أجل استخدامها في تحسين تعلم الطلاب .

المؤشرات:-

- يشجع الطلاب على التقويم الذاتي وفق أسس محددة ويركز اهتمامهم على ما ينبغي عمله للتقدم إلى مستوى أعلى .
- يستخدم أساليب تقويم رسمية وغير رسمية متنوعة لتغطية الجوانب الاجتماعية والمعرفية وغيرها .
- يحتفظ بسجلات لأعمال الطلاب وأدائهم ويستخدمها في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بهم.
- يعطي الطلاب وأولياء أمورهم تغذية راجعة مناسبة حول تقدم أبنائهم في التعلم.
- يحافظ على سرية المعلومات الخاصة بالطالب.
- يقوِّم أداء التلاميذ وفق أسس معروفة ومتوافقة مع الأهداف العامة لوزارة التربية والتعليم.

المعيار الخامس : تحليل نواتج التقويم والتأمل فيها

يحلل المعلم نتائج الامتحانات ويدرس تفصيلاتها بتأمل وتَفَكُّر من أجل تحسين ممارسات التعليم والتعلم ويعدل خططه التدريسية في ضوء ذلك.

المؤشرات:-

- يحلل المعلم نتائج الاختبارات ويقوّمها ويتفكّر في تفصيلاتها لاستخلاص العبر من أجل إجراء التعديلات التي تحسّن من التعليم والتعلم.
- يدرس تأثيرات نتائج الامتحانات على الأفراد وعلى الصف بكامله ويجري التغيرات الملائمة لتحسين تعلم الطلاب.
- يراجع ممارساته التعليمية في ضوء تحليل نتائج الاختبارات ويدرس تأثيراتها على نمو التلاميذ وتعلمهم.
- يجري تغييرات على خططه ونشاطاته في النمو المهني الذاتي في ضوء دراسته لنتائج الاختبارات.

المعيار السادس : التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور .

يتعاون المعلم مع زملائه وأولياء أمور الطلاب ومؤسسات وخبراء من المجتمع ليصمم برامج تعليمية تدعم تعلم الطلاب وتنمي قدراتهم وينفذها من أجل دعم الاستقلالية في التفكير وتحمل المسؤولية والعمل بروح الفريق وتنمية مهارات الاتصال ومهارات حل المشكلات.

المؤشرات :-

- يعمل مع أولياء الأمور لتحسين تعلم أبنائهم في المدرسة وفي البيت .
- يتعاون مع خبراء ومؤسسات من المجتمع لتحسين بيئة التعلم للطلاب بصفة عامة.
- يستفيد من موجودات البيئة المحيطة ويسخرها لتحسين تعلم الطلاب.

- يظهر مهارات قيادية إنتاجية ومهارات العمل في الفريق لتسهيل تطور تبادل المنافع من أجل تحقيق الأهداف التربوية.
- يتعاون مع زملائه في مهنة التعليم لتحقيق أهداف المدرسة وأهداف المنطقة التعليمية وأهداف الوزارة والدولة بصفة عامة.
- يحدد المواقف والمواضيع التي ينبغي التعاون فيها مع الآخرين ويحدد مكان التعاون وزمانه والجهات التي سيتعاون معها.
- يحدد أغراض التعاون ومداه وأسسه.
- يظهر التسامح والتفهم لوجهات النظر المخالفة وللبدائل الأخرى.

المعيار السابع : النمو المهني

يقوم المعلم أداءه بصفة عامة في ضوء المعايير المعتمدة من الدولة ويحدد ما يحتاجه من مهارات وعمليات ويضع خطة لنموه المهني وينفذها.

المؤشرات:-

- يبرز أدلة على مستويات الأداء ويفصل نقاط القوة ونقاط الضعف ويضع سلم الأولويات للنمو المهني.
- يُفصّل خطة النمو المهني لتحسين أدائه التدريسي من أجل تسهيل تحقيق أهداف تعلم التلاميذ.
- يشارك في نشاطات النمو المهني ذات العلاقة وفق الخطة.
- يظهر أدلة على تحسن أدائه وأدلة على زيادة قدرته على تحسين تعلم الطلاب.

المعيار الثامن : المحتوى المعرفي

يظهر المعلم معرفة عملية بالمحتوى المعرفي للمنهج الذي يقوم بتدريسه ، كافية لتطوير معرفة الطلاب وتحسين أداءهم . كما يظهر معرفة عامة في تخصصه بما يتناسب مع مستوى الدرجة الجامعية الأولى.

المؤشرات :-

- يشرح المعلم الأفكار الرئيسية في المادة والمهارات ويتواصل فيها مع الطلاب بفاعلية.
- يطبق مبادئ الاستفسار العلمي بفاعلية في المادة التي يدرسها.
- يضمن التعددية الثقافية والمنظور العالمي أثناء عرضه للمادة التي يدرسها.
- يستخدم التكنولوجيا بفاعلية في تدريسه للمادة المعنية.
- يربط بين المعرفة العلمية في المادة الدراسية والحياة الواقعية للطلاب.
- يكامل بين المفهومات والأفكار الرئيسة في حقل تخصصه وبين الحقول العلمية الأخرى.

المعيار التاسع : استخدام التكنولوجيا

يستخدم المعلم التكنولوجيا لتدعيم التدريس ولتسهيل الوصول إلى المعلومات ومعالجتها وتحسين النمو المهني والإنتاجية، وإجراء الأبحاث ويتعاون لا بل يتشارك مع زملائه ومع أولياء أمور الطلاب والمجتمع المحلي في جميع ما سبق.

المؤشرات:-

- يشغل الحاسوب والوسائط المتعددة لتحميل واستخدام البرمجيات المختلفة.
- يستخدم المصطلحات التكنولوجية المناسبة في تعاملاته الشفوية والتحريرية.
- يظهر معرفة في استخدام التكنولوجيا في الصناعة وسوق العمل والمجتمع.
- يظهر معرفة أساسية بالحاسوب وملحقاته وتوصيلاتها وتشغيلها واستعمالها.
- يصمم عروض عملية باستخدام الحاسوب والماسحات الضوئية وآلات التصوير الرقمية، وأجهزة الفيديو والأقراص المدمجة.
- يستخدم الحاسوب لإنجاز أعمال باستخدام معالج الكلمات والجداول وإيجاد قاعدة بيانات واستعمال برامج أخرى مثل برنامج اكسل، وأكسس، وبرنامج النقاط القوية.

المعيار العاشر: البيئة التعليمية

يستخدم المعلم معرفته المهنية بفاعلية في تصميم خطط تعليمية وتنفيذها لإيجاد بيئة تعلمية آمنة مناسبة تشجع على الإبداع وتكافئ عليه وتساعد على تقويم تعلم التلاميذ.

المؤشرات:-

- يستخدم المعلم خبرات متداخلة التخصصات لإيجاد تكامل بين الحقول المعرفية والمهارات وأساليب الاستفسار في المواد الدراسية المختلفة.
- يستخدم المبادئ والأساليب المرتبطة باستراتيجيات تدريسيه مختلفة لتشجيع الابتكار والتكامل المعرفي.
- يوظف المعلم مبادئ إثارة الدافعية الإنسانية للتعلم وآثارها في إدارة الصف وتنظيم عمل الأفراد والمجموعات.
- يقوّم المعلم مواد المنهج التعليمية، والموارد بمراعاة الدقة والشمولية والجدوى التربوية من أجل عرض الأفكار وتحقيق الأهداف التربوية.
- يستخدم المعلم السلوك والاستعمالات والفوائد المتعلقة بأساليب التقويم المختلفة لتقويم كيفية تعلم التلاميذ، وماذا يعرفون، وماذا يستطيعون فعله، من أجل تحديد الخبرات التي تدعم نموهم وتطورهم في المستقبل.
- يستعمل المعلم مبادئ القياس التربوي في معالجة نتائج الاختبارات مثل الموضوعية، والشمول، والصدق، والثبات، وعدم التحيز، ودرجات الصعوبة، ويسخرها من أجل تحسين الممارسات التعليمية التعلمية.
- يتقبل أفكار الطلاب ويحترم الآراء المخالفة ويناقشها بموضوعية.
- يحترم شخصيات الطلاب وانتماءاتهم الثقافية والاجتماعية واللغوية ويتعامل معهم بالعدالة والمساواة والنزاهة وعدم التحيز.

- يعطي الفرصة الكافية للطلاب للتعبير عن آرائهم بحرية دون أي تهديد معنوي أو مادي.
- يستخدم المعلم الموارد والخدمات المتوفرة لتلبية حاجات التلاميذ الخاصة وتسهيل الوصول إليها.

المعيار الحادي عشر: إفراد التعليم

يتعاون المعلم مع أولياء أمور الطلاب وزملائه في المهنة وخبراء التربية الخاصة لتصميم برامج تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم وينفذها ويقوّمها .

المؤشرات:-

- يظهر المعلم معرفة بصعوبات التعلم وطرق معالجتها.
- يظهر المعلم معرفته وقدرته في استخدام أدوات وأساليب المساعدة لتدعيم تعلم التلاميذ.
- يطبق المعلم أساليب التشخيص والتقويم ليساعد في تحديد الحالات التي تحتاج إلى مساعدة في المجالات المشتبه بها لصعوبات التعلم.
- يساعد المعلم في تصميم وتنفيذ برامج التعليم الفردية من خلال تشخيص التعلم وتكييفه واستخدام أساليب إدارة السلوك الفردي.
- يظهر معرفة بالقوانين والأنظمة المرعية في الدولة بشأن التعامل مع من يعانون من إعاقات أو صعوبات في التعلم.
- يستفيد المعلم من الخبراء والمختصين في ذوي الاحتياجات الخاصة في التدريب والإشراف على الحالات التي يواجهها.

معايير المعلم التكنولوجية

المعيار الاول: الوصول إلى المعلومات وتقويمها

يستطيع المعلم الوصول إلى المعلومات ويعالجها ويقومها ويطبقها بكفاءة وفاعلية.

المؤشرات:

- يحدد مواقع المعلومات ويميز بين المصادر الالكترونية المختلفة للمعلومات ويستخدم تقنية المعلومات في حفظها واسترجاعها.
- يقوِّم المعلومات بفكر ناقد وكفاءة في ضوء أهداف محددة.
- ينظِّم المعلومات ويصنفها ويخزنها لاسترجاعها بسهولة ويسر.
- يطبق المعلومات بدقة في حل المشكلات أو إجابة التساؤلات.

المعيار الثاني: التواصل

يستخدم المعلم المعلومات بكفاءة للتفاعل والتواصل اليكترونياً مع الآخرين ويستخدم التكنولوجيا لنشر المعلومات في أنماط متعددة.

المؤشرات:

- يستخدم الاتصالات البعيدة للتعاون مع الزملاء وأولياء الأمور والأقران والإداريين والخبراء.
- يختار الأساليب التكنولوجية المناسبة للأهداف في عملية الاتصال.
- يستخدم المصادر الرقمية المتعددة لتوصيل المعلومات على الخط.

المعيار الثالث: القضايا القانونية والأخلاقية والاجتماعية

يظهر المعلم فهماً للقضايا القانونية والأخلاقية والاجتماعية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا.

المؤشرات:

- يتعرف إلى القضايا الأخلاقية والقانونية في استخدام التكنولوجيا.
- يحلل القضايا المرتبطة باستخدامات التكنولوجيا في المجال التربوي.
- يستخدم إجراءات لإدارة الصف ليوفر استخداماً آمناً وصحياً وعادلاً للتكنولوجيا.

المعيار الرابع: التقويم في الإدارة والتدريس

يستخدم المعلم التكنولوجيا لتحليل المشكلات واستخلاص الحلول المبنية على البيانات من أجل التدريس وتحسين المدرسة بصفة عامة.

المؤشرات:

- يبحث عن المعلومات المتعلقة بالطلاب وبأداء المدرسة ويحللها.
- يطبق ما وجده من معلومات وما توصل إليه من حلول ليضع أهدافاً لتحسين التدريس وتحسين المدرسة.
- يستخدم التكنولوجيا المناسبة لتقاسم المعلومات والحلول مع الآخرين مثل أولياء الأمور والزملاء والمجتمع المحلي.

المعيار الخامس: إدماج التكنولوجيا في التدريس والمناهج

يصمم المعلم الخبرات التعليمية التي تدمج التقنية في المناهج والتدريس وينفذها ويقومها من أجل تدعيم حل المشكلات والفهم والاستفسار والتعاون والتواصل.

المؤشرات:

- يقدّر حاجات التلاميذ التعلمية والتعليمية لتحديد نوع التكنولوجيا الملائم للتدريس.
- يقوّم مواد ووسائل الإعلام والتكنولوجيا ليحدد أكثرها ملاءمة للاستخدام في التدريس.
- يختار الممارسات المبنية على الأبحاث ويطبقها لدمج التقنية في التدريس.
- يستخدم استراتيجيات التدريس الملائمة لإدماج التقنية في التدريس.
- يختار التقنية المناسبة ويستخدمها لدعم نتاجات التعلم الخاصة بالمحتوى المعرفي.
- يطور الأسلوب التكنولوجي المناسب لقياس وتقويم نواتج تعلم التلاميذ.
- يدير بيئة تعلمية تكنولوجيا لتحسين تعلم التلاميذ.

المعيار السادس: التكنولوجيا المُعينة

يفهم المعلم المساواة الإنسانية والقضايا التطويرية المحيطة بالتكنولوجيا المعينة لتحسين تعلم التلاميذ وأدائهم ويطبق هذا الفهم في ممارساته.

المؤشرات:

- يحدد ويحلل مصادر التكنولوجيا المعينة التي تستوعب وتلبي حاجات الطلاب التعلمية الفردية.
- يطبق التكنولوجيا المعينة في العملية التدريسية ويقوّم تأثيراتها على المتعلمين على اختلاف خلفياتهم وقدراتهم وخصائصهم.

المعيار السابع: النمو المهني

يطور المعلم ممارساته المهنية من أجل تدعيم التعلم المستمر والنمو المهني باستخدام التكنولوجيا.

المؤشرات:

- يضع خطة للتطور المهني تتضمن مصادر تدعم استخدام التكنولوجيا في التعلم مدى الحياة.
- يستخدم مصادر لتنظيمات مهنية في المجتمع ومجموعات تدعم تكامل التكنولوجيا مع التعليم.
- يقوّم ويتفكّر باستمرار في الممارسات المهنية والتقنيات المستجدة لدعم تعلم التلاميذ.
- يحدد ويتعرف على المعايير التعليمية في بلده ويستخدمها لتحسين تعلم الطلاب.

معايير عمليات التدريس

إن النظـرة الكلية لعملية التدريس تظهر أن التعليم والتعلم عمليات معقدة ومتداخلـة وتعتمد على بعضـها بعضـاً. كمـا أنها تحدث في سـياقات متعددة، وتتأثر بعوامل كثيرة بعضـها داخلي وبعضـها خارجي أي بعضها داخل الصف وبعضـها خارجه، وبعضها داخل المدرسة وبعضـها خارج المدرسة، وبعضها في المجتمـع وبعضـها خارج عن المجتمع وبخاصـة في عصـر المعلومـات والانفتاح الثقافي العالمي وثورة الاتصـالات والقنوات الفضائية. ولذلك فإن الرؤية الكلية لعمليات التعليم ينبغي أن تأخذ جميع العوامل المذكورة بعين الاعتبار.

إن معرفـة المعلـم لطلابه، ومعرفته بمادة تخصصـه، ومعرفته بأسـاليب التدريس، وأسـاليب تصـميم المنهج والتخطيط للتعليم، وكيفيـة إيجاد البيئة التعليمية المناسبة التي تفسح المجال للطالب لكي يتعلم بنفسه، كل هذه العوامل لها تأثـير على الكيفية التي يخطط بها المعلم والكيفية التي يدرس بها ويتعامل بها مع طلابه.

فالتعليـم ليس طريقة فحسـب وليس معرفـة بالمادة العلمية فحسـب فهو أكثر من هذا وذلك وأكثر منهما معاً. إن فهم المعلم للفلسـفة النظرية لعمليات التعليـم والتعلـم ونظرته للطـلاب وفلسـفته في الحياة وقناعاتـه الذاتية فيما يتعلق باسـتراتيجيات التدريس المختلفة؛ كلها لها تأثـير على قراراته اليومية، وممارساته التعليمية، والطرق التي يساعد بها الطلاب على التعلم.

إذن لا يمكن تقويم ممارسـات المعلم بمعزل عن أفكاره وقناعاته وفلسـفته في الحيـاة؛ لأن هذه الأمـور تتداخل معاً وتتداخل مع جميـع العوامل المؤثرة في عمليـة التدريس. وينبغي النظـر إلى عملية التدريـس باعتبارها عملية معقدة

ومتداخلة ومتحركة ذاتياً (ديناميكية) حيث تتداخل فيها النواحي النظرية مع النواحي العملية ومع العوامل الفكرية، وتكون نسيجاً متداخلاً لا ترى جميع خيوطه ويصعب فصلها عن بعضها بعضاً.

وإن طبيعة عملية التدريس تستدعي النمو المستمر لتلبية حاجات التلاميذ المتعددة وتلبية متطلبات العالم الخارجي الذي يوصف بسرعة التغيير في العصر الحاضر. وفيما يلي بعض المعايير الهامة لعملية التدريس:

المعيار الأول: حل المشكلات

المؤشرات:

- حل المشكلات التي تنشأ في الرياضيات أو العلوم أو غيرها من السياقات.
- تطبيق عدة أنواع من الاستراتيجيات وتعديلها لحل المشكلات المختلفة.
- اختيار أنواع مختلفة من الاستدلال والبرهنة وأساليب البرهان التي تختلف باختلاف الحقول المعرفية والسياقات.
- تكوين معرفة رياضية جديدة من خلال حل المشكلات.
- يطبق الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات.
- يستخدم مهارات التفكير الناقد في تقويم مصادر المعلومات الموثوق فيها وفي تحليل البدائل المختلفة المقترحة.
- يعرف خطوات حل المشكلة.
- يستخدم مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في حل المشكلات.

المعيار الثاني: البرهان والاستدلال

المؤشرات:

- يدرك أن البرهان والاستدلال من صفات الرياضيات الأساسية.
- يصنع حزازير وألغاز رياضية ويبحث في حلها.
- يطور مجادلات منطقية وبراهين رياضية ويقوّمها.
- يختار أنواع مختلفة من الاستدلال وطرق متنوعة للبرهان ويستعملها.
- يطور براهين علمية من خلال استخدام أساليب الاستقراء والاستنباط.

المعيار الثالث: الاتصال

المؤشرات:

- يوصل أفكاره بوضوح وتنسيق إلى أقرانه ومعلميه والآخرين.
- يحلل استراتيجيات التفكير الرياضي والتفكير العلمي والتفكير المنطقي والاستراتيجيات الأخرى.
- يستخدم لغة الرياضيات للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة ووضوح.
- يولد أسئلة حول القضية المطروحة للنقاش.
- ينتقد المنطق المتبع، وينتقد تتابع المعلومات والإجراءات نقداً منطقياً وعلمياً.

المعيار الرابع: تكوين العلاقات

المؤشرات:

- يــدرك العلاقــات والارتباطات بين الأفكار الرياضــية والأفكار العلمية ويستعملها.
- يفهم كيف أن الأفكار الرياضية والأفكار العلمية تترابط وتبنى بعضها على بعض لتكوين بناءً متناسقاً.
- يطبق الأفكار العلمية والأفكار الرياضية في سياقات أخرى خارج نطاق مادة العلوم أو الرياضيات.
- يكتشف العلاقات التي تربط بين أجزاء الحقل العلمي الواحد.
- يكتشف العلاقات التي تربط بين حقول المعرفة المختلفة.

المعيار الخامس: التمثيل

المؤشرات:

- يكون تمثيلات لتنظيم وتســجيل ونقل الأفكار الرياضــية ويطبقها على شكل رسومات بيانية وأشكال أخرى.
- يختار تمثيلات رياضية ويطبقها لحل المشكلات.
- يحول البيانات الرقمية إلى رسومات بيانية.
- يجسد العلاقات والتتابعات المفاهيمية إلى خرائط.
- يعقــد مقارنات بين المفاهيــم والمبادئ والنظريــات في الحقول العلمية المختلفة.

المعيار السادس: الاستفسار

يظهر فهماً في التصميم التكنولوجي والاستفسار العلمي بما فيها مهارات العمليات، والتفكير الرياضي، وتصميم أبحاث وتجارب مسيطر عليها وتحليل وحل المشكلات.

المؤشرات:

- يستخدم أدوات وأجهزة مناسبة بدقة وأمان عند إجراء الأبحاث العلمية.
- يولد أسئلة يمكن الإجابة عليها عن طريق البحث العلمي.
- يفسر سبب اختيار متغير مستقل واحد في الوقت الواحد عند إجراء أبحاث وتجارب مضبوطة (مسيطر عليها).
- يفسر أهمية تكرار التجارب، وأهمية اختيار عينة بحجم مناسب بالنسبة لموثوقية النتائج.
- يفسر العلاقة بين المتغير المستقبل والمتغير التابع في الأبحاث والتجارب العلمية المضبوطة باستخدام الرسومات البيانية والأشكال والخرائط المناسبة.
- ينتقد نتائج التجارب والأبحاث العلمية نقداً علمياً.
- يستخدم الإجراءات المناسبة عند إجراء التجارب.
- يبين أن العلم سلسلة لا متناهية من الاستفسار.

المعيار السابع: اتخاذ القرارات

المؤشرات:

- يعتمد في ترتيب سلم الأولويات على البيانات المأخوذة من مصادر معتمدة وذات علاقة بالموضوع.
- يستخدم مصادر متعددة للمعلومات ولا يكتفى بمصدر واحد.
- يستخدم الأبحاث العلمية في عملية اتخاذ القرارات.
- يختار الوسائل والأساليب المناسبة للهدف.
- يزود المعنيين بالمعلومات اللازمة للتعاون.

المعيار الثامن: الملاحظة

الملاحظة مهارة تنمو مع الزمن، وينبغي أن يهتم المعلم بتطويرها باستمرار.

المؤشرات:

- يلاحظ باستمرار بقصد تحقيق هدف معين.
- يركز الانتباه على اكتشاف الأنماط.
- يركز الانتباه على اكتشاف أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
- توفير الفرص للطلاب لملاحظة أجسام حية وغير حية.
- يستخدم المصطلحات المناسبة في التعبير عن الموضوع.

المعيار التاسع: الوصف

المؤشرات:

- يصف خصائص ظاهرة ما أو شيء ما.
- يقارن بين خصائص شيئين.
- يناقش خصائص الأشياء.
- يقدم عروض مرئية تبين خاصية ما.
- يستخدم المصطلحات العلمية المناسبة للحقل المعرفي الذي يتم فيه الوصف.

المعيار العاشر: التعاون

المؤشرات:

- يستمع إلى آراء الآخرين باهتمام.
- يشرح أهمية التعاون في الحياة الاجتماعية.
- يشرح وجهة نظره بوضوح وموضوعية ودون انفعال.
- يضع تعليمات وضوابط للعمل في الفريق.
- يخطط لنشاطات تنمي مهارات التعاون والتشارك والتفاهم.
- يوفر الفرص المناسبة لتحمل مسؤولية المشاركة في الإنجازات.
- يتفهم آراء الآخرين ويبدي احترامه لوجهات النظر المخالفة.

المعيار الحادي عشر: التصنيف

المؤشرات:

- يوزع الأشياء في مجموعات وفق صفة معينة أو أكثر.
- يصنف الأشياء حسب أوصافها الذاتية أو أعمالها، أو إنتاجها.
- اكتشاف أنماط أو علاقات بين الأشياء.
- تمثيل الأنماط أو العلاقات بالأشكال والخرائط والرسومات.

المعيار الثاني عشر: الحوار

المؤشرات:

- الاعتراف بوجود آراء مخالفة.
- احترام الرأي الآخر.
- التركيز على موضوع الحوار وعدم الخروج عنه.
- الاستماع بانتباه واهتمام إلى الرأي الآخر.
- تحديد الهدف والتعبير عن الأفكار بوضوح ودقة.
- طرح الأسئلة السابرة التي تركز على الموضوع.
- الالتزام بالمنطق واستخدام مهارات التفكير الناقد.
- عدم التعصب للرأي الشخصي والاستعداد بقبول الرأي الآخر إذا كان استدلاله صحيحاً.

المعيار الثالث عشر: التقويم

المؤشرات:

- يستخدم أساليب متنوعة للتقويم.
- يقوِّم أداء الطلاب وليس حفظهم فقط.
- يقوِّم أعمال الطلاب وإنجازاتهم.
- يقوِّم أداء الأفراد وأداء المجموعات أيضاً.
- التقويم عملية مستمرة تبني مع مرور الزمن وليس حادثة منفصلة.

المعيار الرابع عشر: القيادة

- يعرف خصائص وفوائد العمل الفريقي والقيادة.
- يعرف كيف ينظم العمل على مستوى المجموعات والأفراد.
- يعرف الطرق المتعددة لحل الاختلافات.
- يعرف كيف يتفاعل مع الآخرين ويحاورهم للوصول إلى رأي موحد.
- يحترم الآخرين ويمنحهم الثقة ويتابعهم.
- يظهر الثقة بنفسه ويصدق في معاملاته.
- يعرف كيف يشكل فرق العمل ويديرها.
- يظهر القدرة على إثارة الدافعية والرغبة في العمل والحماس من أجل تحقيق الأهداف.
- يعرف كيف يفك المنازعات ويحل الخلافات.

المعيار الخامس عشر: البناء على المعرفة السابقة

المؤشرات:

- مساعدة الطلاب لملاحظة الارتباط بين معرفتهم السابقة والمعرفة الجديدة.
- مساعدة الطلاب للربط بين التعلم الصفي وبين خبراتهم الحياتية وخلفيتهم الثقافية.
- البناء على أسئلة الطلاب وتعليقاتهم خلال الدرس لتوسيع مداركهم.

المعيار السادس عشر: التفكير الناقد والتفكير الإبداعي

المؤشرات:

- توفير الفرص لجميع الطلاب للتفكير والمناقشة والتفاعل والتقويم والتأمل (التفكُّر).
- مساعدة جميع الطلاب ليتعلموا ويمارسوا ويستوعبوا ويستخدموا استراتيجيات التعلم.
- مساعدة جميع الطلاب ليبحثوا وينتقدوا الموضوع والأفكار والتساؤلات.
- إشغال جميع الطلاب في نشاطات حل المشكلات وتشجيع تجريب الحلول والبدائل المختلفة.
- تشجيع جميع الطلاب ليسألوا أسئلة ناقدة وليأخذوا بعين الاعتبار وجهات النظر المتعددة.

- توفير الفرص لجميع الطلاب ليتعلموا ويمارسوا المهارات في سياقات ذات معنى.
- مساعدة جميع الطلاب ليستخلصوا نتائج ذات قيمة حول المحتوى المعرفي للمادة.

المعيار السابع عشر: صياغة الأهداف التعليمية

المؤشرات:

- يضع أهدافاً قصيرة المدى وأهدافاً بعيدة المدى لتعلم الطلاب.
- يتأكد من أن كل نشاط تعليمي مرتبط بأحد الأهداف التعليمية.
- يبني على نقاط القوة عند الطلاب وعلى اهتماماتهم وحاجاتهم من أجل وضع توقعات عالية.
- يضع أهدافاً تعلمية تخاطب جميع الطلاب من حيث لغتهم وخبراتهم المنزلية والمدرسية.
- يصمم نشاطات تعليمية لجعل جميع الطلاب يشاركون في تحقيق الأهداف التعلمية.
- يتأكد من أن أهداف تعلم الطلاب تنمي التفكير الناقد وحل المشكلات.

المعيار الثامن عشر: تتابع النشاطات والمواد التعليمية

المؤشرات:

- ينظم أفكار المادة التعليمية بطريقة تسهل تعلم الطلاب.

- يستخدم تقويم الطلاب الرسمي وغير الرسمي في التخطيط قصير المدى والتخطيط طويل المدى.
- يخطط لاستعمال الاستراتيجيات التعليمية لتلبية حاجات الموضوعات الصعبة وحاجات الطلاب.
- يختار تتابعات المنهج لتعميق فهم الطلاب وتنمية مهارات التفكير الناقد لجميع الطلاب.
- يرتب تتابع الدروس ليساعد الطلاب على اكتشاف الترابطات والعلاقات بين أجزاء المادة العلمية.
- يختار المواد التعليمية ويكيفها لجعل الموضوع مرتبط بخبرات الطلاب واهتماماتهم.

المعيار التاسع عشر: التخطيط للتدريس

المؤشرات:

- يضع خطط قصيرة المدى وخطط طويلة المدى تبنى على فهم الطلاب للمادة العلمية وتهدف إلى توسيع مداركهم لها.
- يتخذ قرارات لتنظيم المنهج بحيث يعطي الوقت الكافي لكي يراجعوا تعلمهم وتقويمهم لما تعلموه.
- يوفر الفرص لجميع الطلاب لكي يمارسوا التعلم الذاتي على مستوى الخطط اليومية والأسبوعية.
- يعدل في خطط الدروس ليجعل المحتوى المعرفي للمادة العلمية ميسَّر للطلاب وملائم للحاجات الفردية لهم.

- يراجع الخطط بناء على نتائج التقويم الرسمي وغير الرسمي.
- يعدل الخطط لإعطاء الطلاب وقتاً كافياً للتعلم.

معايير البيئة التعلمية

تتكون البيئة التعليمية من تفاعل عدة عوامل داخلية وخارجية، مادية ومعنوية. فالمواد التعليمية والتجهيزات والأثاث وسعة المكان والعلاقات بين الأشخاص وبخاصة بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب أنفسهم والأنظمة والقوانين والتعليمات كلها تتفاعل مع بعضها بعضاً لتكون البيئة التعليمية.

وينبغي مراعاة الجوانب الاجتماعية والبدينة والمعرفية والعاطفية عند النظر إلى البيئة التعليمية سواءً جانبها المادي أو المعنوي.

المعيار الأول: تنظيم البيئة المادية

المؤشرات:

- ترتيب غرفة الصف لتسهيل التفاعل الإيجابي.
- ترتيب المقاعد لتسهل عمل المجموعات والعمل الفردي.
- إدارة توصيل المواد التعليمية والتكنولوجية للطلاب وللمعلمين لدعم التعلم.
- تنظيم المواد والتجهيزات لمراعاة عوامل الأمن والسلامة.

المعيار الثاني: المناخ التعليمي

المؤشرات:

- مساعدة الطلاب على احترام بعضهم بعضاً بصرف النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو العرقية أو البدنية.
- تجسيد قيم العدالة والمساواة والاحترام في غرفة الصف.
- تشجيع المشاركة من جميع الطلاب وتدعيمها وتقديرها.
- تفهم السلوك غير السوي والتعامل معه بطريقة عادلة.

المعيار الثالث: البيئة الاجتماعية

المؤشرات:

- مساعدة جميع الطلاب على قبول الخبرات والأفكار ووجهات النظر والخلفيات المختلفة واحترامها.
- تقسيم الطلاب في مجموعات عمل لتدعيم النمو الاجتماعي والتعلم.
- تسهيل تطور احترام الذات لدى جميع الطلاب.
- إيجاد فرص لجميع الطلاب لكي يتفاهموا ويعملوا مع بعضهم بعضاً من أجل تعليم الطلاب المهارات القيادية ومنحهم الفرص لتطبيقها.
- وضع نظام للانضباط الصفي يساعد جميع الطلاب في تحمل مسؤولياتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين.
- إيجاد فرص لجميع التلاميذ ليصبحوا متعلمين مستقلين.

المعيار الرابع: سلوك الطلاب والبيئة العاطفية

المؤشرات:

- تفهم الأسباب العاطفية الكامنة وراء سلوك الطلاب.
- تأسيس معايير للسلوك الصفي والمحافظة عليها لتلبي تطورهم وحاجاتهم الشخصية.
- يتدخل المعلم إذا خرج سلوك الطلاب عن المعايير الصفية المقبولة.
- يسهل المعلم مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات في غرفة الصف.
- يساعد جميع الطلاب في حل المشكلات وفض المنازعات.
- يساعد جميع الطلاب ليتحملوا مسؤولية سلوكهم.
- يعمل بالتعاون مع الأُسَر لحفظ الانضباط بالأنظمة والتعليمات الصفية والمدرسية.

المعيار الخامس: الإجراءات والأنظمة

المؤشرات:

- وضع جدول يومي وإجراءات وأنظمة للتعامل في الغرف الصفية والممرات والمساحات المدرسية.
- إشراك جميع الطلاب في وضع الأنظمة والإجراءات الصفية.
- مساعدة جميع الطلاب لاستيعاب الأنظمة الصفية والإجراءات ليصبحوا منضبطين ذاتياً.

- يطور إجراءات وتنظيمات للحفاظ على مناخ تسوده العدالة والاحترام.
- يجري تعديلات على الأنظمة والإجراءات والتعليمات الصفية كلما دعت الحاجة لدعم تعلم الطلاب.

المعيار السادس: إدارة الوقت بفاعلية

المؤشرات:

- يوزع الوقت مع الطلاب لدعم التعلم.
- يساعد الطلاب في الانتقال من نشاط إلى آخر.
- يعدل في وقت التعلم ليضمن استمرارية الطلاب في الانشغال في العمل.
- يوجه سلوك الطلاب للحصول على أعلى الإنتاجية واستثمار الوقت بفاعلية.
- يتأكد من توفير الوقت الكافي لجميع الطلاب ليكملوا نشاطاتهم.
- يوفر الوقت الكافي لجميع الطلاب ليتفكّروا ويتأملوا في تعلمهم.

المعيار السابع: توفير بيئة إبداعية

المؤشرات:

- يوفر المواد التعليمية والنشاطات التي تحفز الطلاب للتعلم وتثير دافعيتهم.
- يستخدم أساليب واستراتيجيات جديدة تفاجئ الطلاب وتشوقهم للمعرفة.

- يصمم نشاطات تتحدى قدرات الطلاب.
- يشجع على تحمل المخاطرة والمجازفة وحب الاستطلاع.
- يحتفل بالإبداع ويشجعه ويكافئ عليه.
- يفسح المجال لجميع الطلاب لتجريب أفكارهم وعرضها.
- يعطي الوقت الكافي للأفراد للتعبير عن خيالاتهم وآرائهم بكل حرية واحترام.

معايير تقويم التعلم الصفي

التقويم عملية مستمرة تشمل تعريف وجمع ووصف وتفسير الأدلة على حدوث التعلم الصفي وغير الصفي من أجل اتخاذ قرارات راشدة بشأن التدريس. وسوف نركز حالياً على التعلم الذي يحدث داخل الصف.

وتشمل أساليب تقويم التعلم الصفي الاختبارات التحريرية والشفوية وأساليب الملاحظة والتسجيل وإجراء المناقشات وتقويم انجازات الطلاب وأعمالهم والسجلات النامية. إن تحليل نتائج التقويم من شأنه أن يزيد فهم المعلم لتطور تعلم الطلاب وفهم حاجاتهم التعلمية، ويزيد من معرفته بجوانب القوة وجوانب الضعف في البرنامج التعليمي ويشترط في عملية التقويم أن تكون:

تراكمية وتستند إلى مصادر وأساليب متنوعة.

مستمرة مع زمن التعلم.

تظهر مدى تعلم الطلاب بصفتهم أفراداً وبصفتهم في مجموعات عمل.

تأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الفردية في الحاجات الخاصة وفي أسلوب التعلم الخاص لكل فرد وأسلوب تطوره وتقدمه في التعلم.

وينبغي الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين وتعديل وإصلاح البرنامج التعليمي وطرق التدريس المستخدمة والتكنولوجيا المُعِينَة والبيئة التعليمية وفي الأمور التالية أيضاً:

الربط بين التقويم والأهداف التعلمية.

توسيع الفهم في تطور الأطفال وتقدم نموهم المعرفي.

الاستفادة من نتائج التقويم في إعادة التخطيط للتدريس.

توصيل نتائج التقويم للطلاب ولأسرهم ولأصحاب العلاقة في المدرسة.

وفيما يلي بعض المعايير التي ينبغي مراعاتها لتقويم التعلم الصفي:

المعيار الأول: صياغة أهداف التعلم.

المؤشرات:

- يستخدم معايير المنهج ومعايير المادة الدراسية لاشتقاق الأهداف التعلمية للطلاب.
- اندماج الطلاب وأسرهم في تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بكل طالب على حده.
- مراجعة الأهداف التعليمية وتعديلها مع كل طالب على حده مع مرور الوقت.
- التأكد من أن الأهداف التعليمية للطالب تغطي الأفكار الرئيسية والمهارات والتطبيقات في المادة الدراسية.
- التأكد من أن الأهداف التعلمية مناسبة لنمو الطلاب وتطورهم.
- التأكد من أن نظام تدريج العلامات للطالب منسجم مع أهدافه التعليمية.
- العمل مع الزملاء الآخرين من المعلمين لصياغة الأهداف التعليمية وبناء أدوات التقويم والاختبارات من أجل تحسين تعلم الطلاب.

المعيار الثاني: تنوع أساليب التقويم

المؤشرات:

- استخدام أساليب متنوعة للتعرف على ما يعرفه الطالب وما يستطيع فعله.
- اختيار أدوات التقويم وتصميمها واستخدامها بحيث تكون ملائمة لما ينبغي أن تقيسه.
- يعرف أن أدوات التقويم منسجمة مع أهداف تعلم الطلاب وداعمة لها.
- جمع أدلة التعلم واختيارها والتفكُّر في مقدار دلالتها على تعلم الطلاب.
- العمل مع أُسَر الطلاب لجمع الأدلة على تعلمهم.
- التأكد من أن العلامة التي حصل عليها الطالب ناتجة عن مصادر وأساليب متعددة.
- استخدام الاختبارات المقننة والاختبارات التشخيصية والاختبارات التطورية لفهم التقدم في تعلم التلاميذ.

المعيار الثالث: التقويم الذاتي

المؤشرات:

- جعل التقويم مكمل لعملية التعلم.
- تطوير واستخدام أدوات وإرشادات للتقويم الذاتي لمساعدة الطلاب في تقويم أعمالهم وانجازاتهم وتقدمهم في التعلم.
- مساعدة جميع الطلاب في تطوير مهاراتهم في التقويم الذاتي.

- مساعدة جميع الطلاب للاندماج في نقاش مع أقرانهم حول إنجازاتهم وأعمالهم.
- مساعدة جميع الطلاب لفهم أهدافهم والسيطرة عليها.
- توفير الفرص المناسبة لجميع الطلاب للتأمل والتفكّر في تعلمهم داخل المدرسة وخارجها.

المعيار الرابع: الاستفادة من نتائج التقويم

المؤشرات:

- استخدام نتائج التقويم لترشيد التخطيط.
- يستخدم نتائج التقويم غير الرسمية لتعديل خطط التدريس في خلال تدريسه.
- يستخدم بيانات التقويم لتفعيل أساليب تدريس مفاهيم المادة وعملياتها.
- يستخدم بيانات التقويم لتلبية حاجات الطلاب الفردية الخاصة.
- يستخدم نتائج التقويم لتدعيم الخطط التعلمية الخاصة بكل طالب.

المعيار الخامس: التواصل مع أصحاب المصالح

المؤشرات:

- تزويد جميع الطلاب بمدى تقدمهم في التعلم في أثناء اندماجهم في النشاطات.
- منح فرص لجميع الطلاب لتقاسم المعلومات حول التقدم في التعلم مع زملائهم الآخرين.

- على جميع الطلاب وأسرهم توزيع نتائج الاختبارات والتقويم.
- المبادرة المنظمة بالاتصال بالعائلات وأصحاب المصالح لإخبارهم بنتائج التقويم.
- إشراك العائلات في عملية التقويم باعتبارهم شركاء في التعليم.

معايير النمو المهني للهيئة التدريسية

لقد أصبح معروفاً لدى غالبية خبراء التربية والتعليم أن النمو المهني عالي الجودة هو الاستراتيجية الأساسية التي تدعم تجويد التعليم والتحسين المدرسي بصفة عامة. ولكي تؤدي برامج النمو المهني للهيئة التدريسية دورها الفاعل في تجويد التعليم، ينبغي أن تصمم:

في ضوء معرفتنا عما هو متوقع أن يتعلمه الطلاب وما هو متوقع أن يكونوا قادرين على فعله، أي في ضوء النواتج التعلمية المتوقعة للطلاب.

وفي ضوء معرفتنا أيضاً ما هو متوقع من المعلمين معرفته وما هو متوقع فعله منهم أي أن توضع أهداف برامج النمو المهني في ضوء أهداف تعلم المعلمين. وثمة معرفة ثالثة لابد منها ألا وهي معرفة القضايا التي ينبغي أن تركز عليها برامج النمو المهني لتحقيق أهدافها المذكورة آنفاً. وهذا يعني تحديد سلم الأولويات في النمو المهني وتحديد بؤر التركيز فيها.

ولابد في هذا السياق أن نميز بين نوعين من المعايير فيما يختص بالنمو المهني للهيئة التدريسية في المدارس.

النوع الأول هو المعايير التي تتعلق بالنظام التعليمي والإدارة التعليمية في المنطقة ومسؤوليته عن تطوير الهيئات التدريسية وإعداد المعلمين.

والنوع الثاني المعايير التي تتعلق بالمعلم نفسه من حيث اتجاهاته واستعداداته ومبادراته أي التي تتعلق بالنمو المهني الذاتي للمعلم.

أ) المعايير التي تتعلق بالنظام التعليمي:

المعيار الأول: توفير السياقات الفاعلة للنمو المهني.

المؤشرات:

- توفير قيادات واعية ومؤثرة لبرامج النمو المهني على مستوى إدارات التعليم ومستوى المدرسة.
- تشكيل مجموعات التعلم المستمر على مستوى المناطق التعليمية أو مستوى القطر من خلال منظمات مهنية وبالاستفادة من الانترنت والتعلم على الخط.
- توفير مصادر المعلومات والموارد المالية والتجهيزات اللازمة لبرامج النمو المهني.
- إقرار الآليات المناسبة للتشارك في تطوير وبناء برامج النمو المهني.

المعيار الثاني: اعتماد العمليات المنسجمة مع أهداف التحسين المدرسي.

المؤشرات:

- استخدام البيانات المستفادة من الأساليب المتعددة لتقويم تعلم الطلاب لتحديد أولويات برامج النمو المهني ومراقبة تقدمها والمساعدة في التحسين المستمر لها.
- استخدام مصادر معلومات متعددة من أجل تطوير وتحسين برامج النمو المهني ورفع فعاليتها.

- إعداد المعلمين ليقوموا باستخدام البحث العلمي في عملية اتخاذ القرارات.
- اختيار الاستراتيجيات التدريبية والتعلمية المناسبة للهدف وللفئات المستهدفة باعتبارها من فئة البالغين.
- تطبيق المعرفة المتوفرة حول تعلم الإنسان وحول التغير الاجتماعي.
- تزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة للتعاون والتشارك في المشروعات التطويرية.

المعيار الثالث: المحتوى المعرفي للتدريب.

المؤشرات:

- تأهيل المعلمين ليتقبلوا جميع الطلاب، وليكوّنوا بيئة تعليمية آمنة، منظمة ومساعدة على التعلم، وليظهروا توقعات عالية لتحصيل الطلاب.
- تعميق فهم المعلمين للمعرفة لكي يكونوا قادرين على استخدام استراتيجيات تدريسية مؤسسة على نتائج البحوث العلمية وعلى استخدام أساليب متنوعة للتقويم، وعلى مساعدة الطلاب على النجاح وفقاً للمعايير الأكاديمية المعتمدة.
- تزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة لإدماج الأسر وأصحاب المصالح في العملية التعليمية.

ب) معايير النمو المهني الذاتي:

المعيار الأول: التأمل والتفكر في الممارسات التعليمية الشخصية والتخطيط المهني.

المؤشرات:

- يقيس المعلم مدى نموه المعرفي والمهني عبر الزمن.
- زيادة التعلم حول التدريس من خلال مشاهدة المعلم لتدريسه وتفاعله مع الطلاب.
- تأمل المعلم في نجاحاته في التدريس وكيفية التقدم إلى الأمام.
- تحليل المعلم لتدريسه ليعرف الأشياء التي تزيد من تعلم الطلاب.
- تكوين خطط للنمو المهني مبنية على تحليل المعلم لتدريسه والتأمل فيه.

المعيار الثاني: وضع أهداف مهنية واغتنام الفرص للنمو.

المؤشرات:

- المحافظة على استمرارية اتجاه التعلم مدى الحياة.
- يزيد المعلم من تعرفه على دوره الوظيفي ومسؤولياته المهنية.
- يضع لنفسه أهدافاً للنمو المهني ويبحث عن الفرص المناسبة لتحقيقها.
- يستخدم جميع الوسائل المتاحة على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية ليزيد من فهمه لعمليات التعليم والتعلم.
- توسيع معرفته حول استخدامات التكنولوجيا في التعلم وطرق التدريس الحديثة.

- الاستفادة من عضويته في الجمعيات والمنظمات المعنية بتطوير التدريس.

المعيار الثالث: التعاون مع الزملاء لتحسين الممارسات التعليمية:

المؤشرات:

- إيجاد الفرص للتعاون مع الزملاء.
- التعاون والتشارك مع المعلمين والإداريين والمشرفين والخبراء لكي يتأكد من تلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب.
- الاندماج في المناقشات التي تجري بين الزملاء من المعلمين وغيرهم حول المشكلات والقضايا التعليمية.
- المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية.
- المشاركة في النشاطات المدرسية.
- الحفاظ على علاقات جيدة مع المعلمين وسائر الزملاء في المدرسة.
- الاستفادة من مشاهدات وملاحظات الزملاء لتحسين التعليم.
- حل المنازعات التي تنشأ بين الزملاء بل ومنع حدوثها.
- المشاركة في نقل الخبرات إلى سائر الزملاء.

المعيار الرابع: الموازنة بين الدافعية والمسؤوليات المهنية.

المؤشرات:

- تخفيف الضغط والإجهاد والاحتفاظ باتجاهات إيجابية نحو الطلاب والمعلمين.

- تحمل المخاطرة للقيام بأعمال ومبادرات متحدية لقدراته الذاتية.
- يحقق التوازن بين المسؤوليات المهنية والاحتياجات الشخصية.
- ممارسة السلوك المهني المتكامل داخل غرفة الصف وفي المجتمع المدرسي.
- يوسع معلوماته ومسؤولياته المهنية والقانونية نحو تعلم الطلاب وسلوكهم وسلامتهم.

المعيار الخامس: التعاون مع الأسرة والمجتمع المحلي.

المؤشرات:

- يحترم الخلفيات الأسرية والاجتماعية للطلاب ويتعامل معها بإيجابية.
- يطور معرفته عن الأسر والمجتمعات المحلية التي ينتمي إليها الطلاب من حيث العادات والتقاليد والثقافة والأصول العرقية والتاريخية.
- يزيد من التفاعل بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.
- التعرف على موجودات المجتمع المحلي والبيئة المحيطة من أجل زيادة تعلم الطلاب.
- التخطيط لإشراك الطلاب في نشاطات وخبرات اجتماعية داخل المدرسة وخارجها.

معايير التحسين المدرسي المستدام

لقد اطلعنا في الفصول السابقة على معايير المدارس المتميزة ومعايير التحسين المدرسي في عدد من دول العالم. ونقترح فيما يلي بعض المعايير التي نرى أنها تصلح للتحسين المدرسي المستدام في المنطقة العربية.

إن أي مشروع للتحسين المدرسي ينبغي أن يتناول الدوائر الأربعة التالية:

١- القيادة التربوية على مستوى المدرسة ومستوى الإدارة في المنطقة التعليمية والوزارة.

٢- المناهج وطرق التدريس والتنمية المهنية للمعلمين.

٣- التقويم على مستوى الصف والمدرسة.

٤- ثقافة المدرسة والمناخ التعليمي والتعاملات فيها.

وقد وضعنا لكل دائرة من هذه الدوائر معياراً واحداً وفسرناه بعدد من المؤشرات التي تلقي الضوء على الممارسات التي تصلح لتحقيق ذلك المعيار.

المعيار الأول: تركز القيادة التربوية للمدرسة مع إدارة التعليم في المنطقة على تجويد مستوى تعلم الطلاب.

المؤشرات:

- تقدم إدارة التعليم في المنطقة الدعم والمساعدة الضرورية للتنمية المهنية للمعلمين من أجل جعل الطالب محور العملية التعليمية وجعل المعلم قائداً للعملية التعليمية التعلمية.

- تجمع القيادة التربوية للمنطقة التعليمية بين التوقعات والمساعدات

لتضمن أن الأنظمة والتعليمات منسجمة مع الأهداف التي تركز على تعلم الطلاب.

- تقوم القيادة التربوية في المنطقة التعليمية وفي المدرسة بحملة شاملة لشرح الرؤية والفلسفة والرسالة التربوية للمعلمين والطلاب وأولياء أمورهم وأصحاب المصالح بطريقة تعلي من شأن دور المدرسة وثقافتها المدرسية.
- تُبني القيادة التربوية وتُطوِّر على جميع المستويات مع التركيز على دور المعلم القائد.
- تدعم القيادة التربوية في المدرسة والمنطقة الاتصال ثنائي الاتجاه بين جميع المجموعات في المستويات الإدارية المختلفة.
- جميع الإداريين لديهم خطط للنمو المهني تركز على مهارات القيادة التربوية.
- تستخدم القيادة التربوية في المنطقة وفي المدرسة البيانات الميدانية في التخطيط لتلبية احتياجات الطلاب.
- تتأكد القيادة التربوية من أن جميع الهيئات التعليمية استلمت المناهج والمواد التعليمية الملائمة، وتلقت التدريب المناسب الكافي لكي تستعمل المناهج والبيانات وطرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف التربية والتعليم في الدولة.
- تتأكد القيادة التربوية من أن وقت التعليم يستثمر بالطريقة الفضلى.
- تدعم القيادة التربوية التحسين المستمر لاستخدام الموارد.

- تنظم المدرسة بطريقة تضمن التوزيع العادل للموارد والاستخدام الأمثل لها من أجل تحسين التعلم للطلاب والمعلمين.
- يظهر مدير المدرسة المهارات الضرورية لقيادة عملية التحسين المستمر للمدرسة التي تؤدي إلى تجويد تعلم الطلاب.

المعيار الثاني: وجود منهج محكم وتعليم نوعي عالي الجودة يزود جميع الطلاب بالفرص اللازمة لتحقيق أهداف التربية والتعليم في الدولة.

المؤشرات:

- تَوفُّر منهج دقيق محكم واضح بين يدي المعلمين بحيث يساعدهم في تحقيق أهداف التربية والتعليم في الدولة.
- استخدام طريقة منظمة لمراجعة المنهج وتعديله وتقويمه.
- توزيع التوقعات المتعلقة بالمنهج على جميع المستويات في المدرسة والإدارة التعليمية.
- تراقب القيادة التربوية في المدرسة تطبيق المنهج وتقويمه بناء على نتائج تحصيل الطلاب وتقوم بإجراء التعديلات اللازمة لضمان استمرارية التحسين المدرسي.
- يربط التخطيط للتدريس بين الأهداف العامة للتربية والتعليم وأهداف المنهج وطرق التدريس والممارسات المدرسية وأساليب التقويم التشكيلي والتراكمي من أجل رفع مستوى جودة التعليم.
- الموارد والمواد التعليمية متسقة مع الأهداف العامة والأهداف الخاصة للتعليم بناءً على أدلة ميدانية.

- اندماج تقنيات التعليم في التدريس الصفي. وفي عمليات التخطيط والتعليم والتقويم والتواصل.
- يُستَخدَم التعلم التفاضلي المبني على مراعاة الفروق الفردية وإفراد التعليم والظروف الخاصة لتلبية الاحتياجات التعليمية لجميع الطلاب.
- تُستَخدَم مجموعة من استراتيجيات التدريس المتنوعة المبنية على البحوث الميدانية من أجل رفع مستوى جودة تعليم الطلاب.
- هنالك خطط فردية طويلة الأمد للنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس تركز مباشرة على تحسين مستوى تعلم الطلاب.
- يرفع المعلمون والإداريون في المدرسة من مستوى التوقعات من الطلاب، ويدركون أهمية ذلك في نجاح الطلاب.
- برامج النمو المهني مستمرة ومندمجة مع العمل في المدرسة.
- يظهر المعلمون مستوى كافٍ من المعرفة في مادة التخصص لرفع مستوى تعلم الطلاب.

المعيار الثالث: تستخدم المدرسة وإدارة التعليم في المنطقة استراتيجيات متنوعة للتقويم لقياس مستوى أداء الطلاب ومراجعة المنهج وطرق التدريس حسب الحاجة.

المؤشرات:

- تصمم القيادة المدرسية نظاماً للتقويم وتنفذه بحيث يدعم احتياجات الطلاب والمعلمين والإداريين وأولياء أمور الطلاب والمجتمع المحلي.

- تستخدم استراتيجيات التقويم المتنوعة بطريقة مناسبة وفعالة.
- يقوّم المعلمون تعلم الطلاب بناء على المعايير المعتمدة من وزارة التربية والتعليم ويزودون الطلاب وأسرهم بنتائج التقويم.
- التقويم الصفي والتقويم المدرسي متسق مع أهداف التربية والتعليم المعتمدة.
- يُستخدَم التقويم لإعادة تركيز تعلم الطلاب على الأهداف المعتمدة من أجل تحقيقها.
- تنسق إدارة المدرسة مع إدارة التعليم بشأن تنفيذ الاختبارات المقننة التي تطبق على مستوى المنطقة أو الدولة.

المعيار الرابع: تعمل المدرسة بصفتها مجتمعاً للتعلم يدعم المناخ التعليمي الذي يساعد الطلاب على التعلم، ويساعد على التواصل ثنائي الاتجاه بين جميع من في المدرسة.

المؤشرات:

- هناك فلسفة مشتركة بالالتزام والانتماء للرؤية والرسالة والأهداف يتبناها الجميع من أجل رفع مستوى التميز في الثقافة المدرسية.
- تدعم التسهيلات تكوين بيئة تعلمية آمنة ومنظمة تساعد على تعلم الطلاب.
- هنالك سياسة وقيادة تربوية معتمدة وهيئة تدريسية تدعم النظام والعدالة التي تساعد الطلاب على إدراك وفهم الأنظمة والقوانين والتوقعات والمسؤوليات والسلوك الذي يدعم التعليم والتعلم.

- هنالك تعاون بين القيادة المدرسة والمجتمع المحلي والهيئة التدريسية في تطوير برامج وخطط ونشاطات تعلمية تخدم تعلم الطلاب وتثري خبراتهم.
- تَبّني الهيئة التدريسية علاقات إيجابية مع الطلاب لتحسين مستوى الحضور وتقليل الغياب ورفع مستوى النجاح للطلاب.
- تحتفل المدرسة بالطلاب المتفوقين وتقدم لهم المكافآت.
- تنمي الثقافة المدرسية مهارات الطلاب الاجتماعية وتساعدهم على رفع مستوى التعلم.
- تسري ثقافة الاحترام والثقة والتعاون والتشارك في العلاقات المدرسية.
- تتقبل القيادة التربوية في المدرسة والمنطقة التعليمية عملية التغيير على أنها عملية ضرورية للتحسين المستمر للمدرسة.
- جميع أعضاء المجتمع المدرسي شركاء فعالين في الجهود الرامية إلى تحسين المدرسة.
- يزود الطلاب بفرص تعلمية متنوعة في المدرسة من أجل رفع مستوى جودة تعلمهم.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

١. بن سعيد، خالد بن سعد عبدالعزيز (١٩٩٧) إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على المجال الصحي، الرياض، العبيكان للطباعة والنشر.

٢. الحاج محمد، طاهر حامد، حمزة عبدالله عقيل (١٩٨٩م) مدى توافق السمات القيادية مع المعايير الإسلامية في اختيار القائد التربوية – مكتبة جدة- جدة- المملكة العربية السعودية.

٣. الخطيب، محمد بن شحات (٢٠٠٣) الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي، إدارة الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٤. درة، عبدالباري إبراهيم (١٩٩٤) الإدارة الحديثة، المفاهيم والعمليات، منهج تحليلي، عمان، المركز العربي للخدمات الطلابية.

٥. عبدالجواد، عصام الدين نوفل (١٩٩٩) ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها في مجال التربية، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج، بوزارة التربية الكويتية، السنة (٩)، العدد (٣٠).

٦. عبدالجواد، عصام الدين نوفل (٢٠٠٠) ضبط الجودة، المفهوم، المنهج، الآليات والتطبيقات التربوية، مجلة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت، السنة (١٠)، العدد (٢٢).

٧. قلادة، فؤاد سليمان (٢٠٠٥) الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم- مكتبة بستان المعرفة- الإسكندرية – مصر.

٨. المديرس، جمعة أشرف (٢٠٠٥/١٤٢٦) فرق التحسين المستمر في نظام الجودة الشاملة، الجمعية الوطنية السعودية للجودة.

٩. المركز العربي للتدريب التربوية لدول الخليج (٢٠٠٦)، برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مجال التربوي، دليل المتدرب. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٠. حليمة، أحمد مصطفى (١٩٩٧) معايير التقويم جودة التعليم، دار البيارق- بيروت – لبنان.

المراجع الأجنبية:

1. A Teachers Guide to performance-Based Learning and Assessment. Alexandria. VA: Association of Supervision and Curriculum Development. 1996.

2. Alberta Education (2006) Schools of Tomorrow Ministry of Education-Alberta. Canada.

3. Asp. E. (2002) The standards Movements Best selling Point. Education update vol. 44. No.1. Jan 2002.

4. Australian Government (2006) Quality Teaching Action Learning/ Project Handbook. Department of

Education and Training. New South Wales.

5. Bennis. W. (2003). On becoming a leader. New York: Basic Books.

6. Bennis. W.. & Nanus. B. (2003) Leaders: Strategies for taking charge. New York: Harper & Row.

7. Blase. . J. (1999). Principals. instructional leadership and teacher development: Teachers' perspective. Educational Aministration Quarterly. 35 (3). 349380-.

8. Block. P. (2003). The answer to how is yes: Acting on what matters. San Fracisco: Berrett-Koehler.

9. Bossco. J. (2001) Collaborative for Technology Standards for school Admisistation western Michigan University. USA.

10. Brookover. W.B.. Schweitzer. J.G.. Schneider. J.M.. Beady. C.H.. Flood. P.K.. & Wisenbaker. J.M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. American Educational Research. 15. 301-318.

11. Burns. D. (2002) Standards and Curriculum

Differention. educat Update vol. 44، No.1

12. Collins، J. (2001). Good to great. New York: Harper Collins.

13. Cotton، K. (2003) Principalsandstudentachievement: What the research says. Alexandria، VA: Association for Supervisor and Curriculum Development.

14. Covey، S. R. (1992). Principle-centered leadership. New York: Simon & Schuster.

15. Danielson، C. (2002) Enhancing student Achievement، A Framework for school improvement. ASCD، Alexandria، Virginia.

16. Deming، W. E. (1986). Out of crisis. Cambridge، MA: MIT Center for Advanced Engineering.

17. Deming، W.E. (1982) Quality، Producativiby، and CompetitivePosition، Cambridge، Mass: Massachusetts lnstitute of Technology.

18. Department of Education (1997) California standards of The Teaching Profession. California، USA.

19. Donmoyer، R. (1985). Cognitive anthropology

and research on effective principals. Educational Administration Quarterly, 22, 3157-.

20. Drucker, P. (1974). Management. New york: Harper & Row.

21. Duke, D. (1982). Leadership functions and instructional effectiveness. NASSP Bulletin, 66, 59-.

22. Duke, D., & Canady, L. (1991). School Policy. New York: McGraw Hill.

23. Elmore, R. (2003) Knowing the right thing to do: School improvement and peroformance-based accountability. Washington, DC: NGA Center for Best Practices.

24. Elmore, R. F. (2000). (Building a new structure for school leadership. New york: Albert Shanker Institute.

25. Ewing, R.,et.al. (2004) Teachers As Leaders, Astralian Government Quality Teacher Programme, Action Learning for school teams Project, Evaluation Report. University of Sydney.

26. Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J.

M. (1995). Supervision of instruction: A developmental approach (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

27. Greenleaf. R. (1977). Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness. New York: Paulist press.

28. Griffith. J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. The Elemenatary School Journal. 101 (1). 3561-.

29. Hallinger. P. & Heck. R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to schools effectiveness: 1980-1995. School Effectiveness and school Improvement. 9(2). 157191-.

30. Hallinger. P. Murphy. M. Weil. M.. Mesa. R. P.. & Mitman. A. (1983). Identifying the specific practices. behaviors for principals. NASSP Bulletin. 67(463). 83-91.

31. Hersey. P.. Blanchard. K. H.. & Johnson. D. E. (2001). Management of organizational behavior: Leading human resources (8th ed). Englwood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

32. Hibbard، K. M. and others. (1996). A teacher's guide to performance-based learning and assessment. Alexandria، VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

33. Hodgkinson. H. (2002) standards and the students of the future، education. update، vol. 44، No.1

34. Horne، T (2006) Revised state plan for highly Qualifical Teachers، State of Arizona، Department of Education. USA.

35. Horne، T. (2005) Standards and Rubrice for School Improvement. Arizona Department of Education، School Effectiveness Division، School Improvement Section. Phoenix، AZ 85007، USA.

36. Horne، Tom (2005) standards and Rubrics of School improvement 2005 Reavised Edutien. School Improvement Section. Department of Education Iohoenix، AZ 85007، USA.

37. Horne، Tom (2005) Early Learning Standards، Department of Education.

38. Illinois Department of Education (2002) Technology Standards for Illinois Teachers. USA.

39. In A Practical Guide to Alternative Assessment. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1992.

40. Leithwood. K.. Louis. K. S.. Andersen. S. & Whalsrtom. K. (2004). How leadership infoluences student learning: Review of research. Minneapolis. MN: Center for Applied research. University of Minnesota.

41. Marzano. R.. Waters. T.. & McNulty. B. (2005) School Leadership That Works. ASCD. Alexanderia. Virginia. USA.

42. Marzano. R.J. (2003) What works in school: Translating research into action. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

43. MESPA (2006) Minnesota school of Excellence program. www.mespa.net/index.cfm.

44. Mizell. H (2002) Shifting the focus of standards. Education update vol. 44. No.1 Jan 2002.

45. Murphy. J. & Hallinger. P. (1989). Equity as access to learning: Curricular and instructional differnses. Journal of Curriculum Studies. 21. 129149-.

46. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) Oxford. OH. 45056. USA.

47. New Jersey State Department of Education (2004) Preschool Teaching of Learning Expectations: Standards of Quality. NJ. USA.

48. New South Wales. Department of Education and Training (2006) Quality Teaching Action Learning. Project Handbook.

49. NJ Department of Education (2006) Academic of Professional Standards. Trenron. NJ. USA.

50. NSDC. (2001) Standards for Staff Development. Oxford. OH 45056. (www.nsdc.org)

51. Ohanian. S. (1999). One size fits few: The folly of educational standards. Portsmouth. NH: Heinemann.

52. Palo Alto Unified School District (2003) Leadership Standards for Principals. Ca. USA.

53. Paulus. N. et.al. (1998) Standards Principles for Principals. Council for Basic Education. Washington DC. USA.

46. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) Oxford. OH. 45056. USA.

47. New Jersey State Department of Education (2004) Preschool Teaching of Learning Expectations: Standards of Quality. NJ. USA.

48. New South Wales. Department of Education and Training (2006) Quality Teaching Action Learning. Project Handbook.

49. NJ Department of Education (2006) Academic of Professional Standards. Trenron. NJ. USA.

50. NSDC. (2001) Standards for Staff Development. Oxford. OH 45056. (www.nsdc.org)

51. Ohanian. S. (1999). One size fits few: The folly of educational standards. Portsmouth. NH: Heinemann.

52. Palo Alto Unified School District (2003) Leadership Standards for Principals. Ca. USA.

53. Paulus. N. et.al. (1998) Standards Principles for Principals. Council for Basic Education. Washington DC. USA.

54. Quaindeln، T.H. (2002) Malking sese of Standards. Education، Update، vol. 44، No. 4، Jane 2002.

55. Reeves، D.B. (2003a). Assessing educational leaders: Evaluating performance for improved individual and organizational resuts. Thousand Oaks، CA: Corwin Press.

56. Reeves، D.B. (2003b). Power standards، unwrapping the standards، and making standards work. Denver، CO: Avalanched Learning Press.

57. Reeves، D.B. (2004) Accountatbility for Learning، ASCD، Alexandria، Virginia، USA.

58. Reeves، D.B.، & Brandt، R. (2003، January/February). Point-counterpoing: Take back the standards. Leadership، 32(3)، 1621-.

59. Shwartz، R. (2002) The Status of StandardsEducation update vol. 44 No.1 Jon. 2002.

60. Smith، W. F. & Andrews، R. L. (1989). Instructional leadership: How principals make a difference. Alexandria، VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

61. Sosik، J. J. & Dionne، S. D. (1997). Leadership style and Psychology، 11 (4)، 447462-.

62. South Carolina State Department of Education (2006) Grades K-8 Academic Standards Supporting Documents، South Carolina، USA.

63. Spillane، J. P. & Sherer، J. Z. (2004). A distributed perspective on school leadership: Leadership practices as stretched over people and place. The Distributed Leadership Study: Northwestern University.

64. Spillane، J. P. Halverson، R. & Diamond، J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. Educational Researcher، 30 (3)، 2328-.

65. Strathy، B.L. (2001) Meeting the standards، challenge، Classroom Leadership، vol.5 No.1 sep، 2001

66. Teacher Learning support network، Action Learning Resource http://atp.eddept.wa.edu.au/ifs/files/deploy/tlsn/isp

67. Technical Education Model Curriculum Standards، grades seven through Twelve، Adopted by the California state Board of Education may، 2005.

68. Waldman, M. (1993). A theoretical consideration of leadership and TQM. Leadership Quarterly, 4(1), 65-79.

69. Witziers, B., Bosker, R.J., & Kruger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The illusive search for and association. Educational Admistration Quarterly, 39 (3), 398425-.

مراجع الإنترنت:

70. http:// www. Morgan .k.2.Co.us / Teacher Standards .htw

71. http://dpi.wi.gov/tepdi/stand10.html

72. http://www.kyepsb.net/teacherprep/newteachstadards.asp

73. https://www.ed.sc.govlappsleso/standards

74. www.pausd.palo-alto.ca.us

75. www.smcm.edu/msde-pt3/.

مطبعة الحميضي ت ،2130130 الرياض